

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO

**O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA À LUZ
DE PAULO FREIRE: A EXPRESSÃO DA PALAVRA SILENCIADA PARA
MATERIALIZAR O DIÁLOGO AUTÔNOMO E LIBERTADOR**

CURITIBA

2017

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO

**O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA À LUZ
DE PAULO FREIRE: A EXPRESSÃO DA PALAVRA SILENCIADA PARA
MATERIALIZAR O DIÁLOGO AUTÔNOMO E LIBERTADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIB/PUCPR
Biblioteca Central

P654j
2017
Rnheiro, Rafael Bordin
O jornal escalar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire
: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e
libertador / Rafael Bordin Rnheiro; orientador, Peri Mesquita. – 2017.
281 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2017
Bibliografia f. 265-281

1. Freire, Célestine, 1896-1966. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Jornalismo
escalar. 4. Ensino superior. I. Mesquita, Peri, 1941-. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD 20. ed – 378



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 093
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Rafaela Bortolin Pinheiro

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se na Sala de Defesa, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof. Dr. José Marques de Melo, Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, para examinar a Tese da candidata **Rafaela Bortolin Pinheiro**, ano de ingresso 2013, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA À LUZ DE PAULO FREIRE: A EXPRESSÃO DA PALAVRA SILENCIADA PARA MATERIALIZAR O DIÁLOGO AUTÔNOMO E LIBERTADOR" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17.30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: Em vista da qualidade da tese e sua contribuição para a educação e as ciências sociais, a Banca recomenda a sua publicação.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof. Dr. José Marques de Melo

José Marques de Melo

Convidado Externo:

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Pedro Leão da Costa Neto

Convidado Interno:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Lindomar Wessler Boneti

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Patricia Lupion Torres

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

À minha mãe, Neuza, pelo
companheirismo, respeito e amor
incondicionais que me trouxeram até aqui.

Ao meu pai, João, pelas lições de
humildade e amor ao conhecimento.

A todas as mulheres que, anônimas ou
reconhecidas historicamente, não
aceitaram resignadas o silêncio imposto,
ousaram sonhar e fizeram de suas vidas
uma verdadeira luta por um mundo menos
machista, violento e opressivo.

A todas as que, seja na vida pública ou
trabalhando no interior de suas casas,
não se conformam e escrevem
cotidianamente uma nova realidade de
muito mais amor, justiça e liberdade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento, admiração, carinho e eterna gratidão à minha mãe, Neuza. Pelos passos firmes e confiantes que me guiaram e hoje me acompanham pela vida. Pela presença carinhosa e pelo exemplo de força, coragem e generosidade. Pelo coração bondoso e por estar sempre pronta a ajudar. Pela confiança em mim e pelo respeito à minha forma diferente de ser e ver o mundo. Por ter aceitado a missão (nada fácil) de educar essa pessoa tão curiosa, inquieta e inconformada. Por todos os momentos em que rimos e choramos juntas. Pelo amor que move o meu mundo.

Ao meu pai, João, pelo exemplo de humildade, otimismo e coragem. Por acompanhar, mesmo de longe, a minha caminhada e ser meu exemplo para os dias de luta. Pelas preciosas lições de amor ao conhecimento e à liberdade. Pelo coração puro e cheio de amor que me inspira pela vida.

Ao meu irmão, Rafael, pelas conversas, conselhos, risadas, desentendimentos e pelo exemplo maior de inteligência e sensibilidade.

Ao professor orientador desta tese, Peri Mesquida, por ter sido um verdadeiro companheiro durante o processo de elaboração da pesquisa. Por ter confiado em mim e no meu potencial. Pela paciência inesgotável em escutar esta jornalista tão tagarela. Por ser um educador tão inspirador. Por ter me dado liberdade para construir meu próprio caminho. Por ter me ensinado tanto e, principalmente, por se dispor a aprendermos juntos. Por ter me apoiado em todos os momentos e ser um amigo tão leal e sábio. Por possibilitar que este sonho se tornasse realidade.

Aos professores doutores José Marques de Melo, Pedro Leão da Costa Neto e Lindomar Wessler Boneti e à professora doutora Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, que aceitaram o convite para participar da banca de avaliação desta tese e enriqueceram este trabalho com suas contribuições tão pertinentes.

Às funcionárias da Secretaria do PPGE, Solange e Alessandra, pela disponibilidade e bom humor. Às professoras/professores e alunas/alunos do PPGE pela gentileza

em contribuir para o meu aprendizado. Especialmente, ao professor Lindomar, pelo exemplo de inteligência e humildade, e à professora Dilmeire, por ter orientado minha dissertação de mestrado de maneira tão entusiasmada, paciente e amorosa (guardo em meu coração para sempre seu exemplo de atenção aos detalhes, sua força e sua doçura inabaláveis).

À Miriam, minha irmã de ideias, ideais, coração e alma. Bastou nossos caminhos se cruzarem uma vez para nos reconhecermos e nunca mais nos largarmos. Só posso agradecer pela oportunidade de aprender tanto com uma pessoa tão forte, inteligente e engraçada. Ao seu esposo, Junior, por contribuir (e ainda conseguir se divertir) com esta amizade tão franca e única.

À Adriana, pelas risadas, *temakis* e conversas. Também pelo carinho e apoio nos momentos em que precisei. Ao *titio* Flávio e à *titia* Luzia, pelas caronas e por serem os vizinhos mais divertidos e solidários que eu poderia ter neste momento.

À Capes, tanto pela bolsa de estudos concedida para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil, quanto para o período de doutorado-sanduíche na Suíça.

Ao professor doutor Jean-Luc Gurtner e toda equipe do departamento de *Sciences de l'Éducation* da Université de Fribourg, por terem me recebido de maneira tão gentil durante meu período de doutorado-sanduíche.

Ao Jefferson. Por sua generosidade em me ensinar que a vida é muito mais fácil, leve e divertida quando a gente aprende a dividir. Pelo cuidado, respeito e apoio incondicional. Por acreditar nos meus sonhos e pelo orgulho que tem das minhas conquistas. Por me amar do jeito que eu sou e confiar tanto em mim e no meu potencial. Por seu jeito tão tranquilo, inteligente, bem-humorado, humilde e persistente. Por se dispor a caminhar comigo pela vida.

Enfim, a todos e todas que passaram pela minha vida nestes quase 30 anos, pois cada pessoa, a seu modo e no seu tempo, fez parte da minha história e contribuiu para que eu fosse o que sou hoje. Por isso, meu muito obrigada!

O mundo

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus.

Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. – *O mundo é isso – revelou –. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueirinhas iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2003, p. 13).

Escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados (FREIRE, 2013a, p. 20).

RESUMO

Nesta tese, partimos da proposta do educador francês Célestin Freinet (1896-1966), na década de 1920, de uma mídia impressa produzida de maneira livre e cooperativa por crianças em processo de alfabetização, para investigar o jornal escolar como um meio de formação de consciência crítica e de desenvolvimento de uma reflexão-ação verdadeiramente transformadora em relação à realidade, à luz do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Para isso, definimos como *objetivo* desta pesquisa *investigar a possibilidade de o jornal escolar ser um meio para a formação de consciência crítica intra e extraescolar*. Para o encaminhamento da pesquisa, optamos pelo método dialético, com a metodologia na perspectiva do materialismo histórico e dialético – tendo como principais referenciais Marx (1985; 1999) e Engels (2002). Primeiramente, investigamos a respeito da história da imprensa escolar para elucidar se Freinet pode realmente ser considerado seu pioneiro, tendo como referencial: Gonnet (1978), Poslaniec (1990), Célestin Freinet (1932, 1969, 1973a, 1974c, 1977a) e Élise Freinet (1968). Em seguida, aprofundamos o estudo sobre Freinet e sua experiência com o jornal escolar a partir das obras do próprio educador (1969, 1973a, 1974a, 1974b, 1996) e sua esposa, a educadora Élise Freinet (1968). Na sequência, investigamos historicamente as possibilidades de integração entre Comunicação e Educação e as características do uso e produção de mídias na escola, fundamentados em Kaplún (1999, 2002), Marques de Melo (1985, 1998b), Gadotti (2007), Barbey (2010) e Martin-Barbero (2014). Prosseguimos pesquisando o conceito de Comunicação para Freire e definindo sua Pedagogia da Comunicação a partir de Freire (2005, 2011a, 2011c, 2011d) e Freire e Guimarães (1984). Entre os resultados, compreendemos que a Pedagogia da Comunicação de Freire é uma *Pedagogia do Comunicar-se*, do diálogo, do *municar com* que não se faz pela mera *emissão de comunicados*. Por isso, partindo da perspectiva freiriana, o jornal escolar não é apenas um meio para publicar ou transmitir informações, mas a materialização do diálogo profundo, respeitoso e encharcado de esperança de educandos e educandas entre si, com educadores e educadoras e dos sujeitos com o mundo, sendo uma forma de oprimidos e oprimidas se organizarem de maneira cooperativa, colaborativa e emancipadora, visando à denúncia da realidade opressora e o anúncio de sua radical transformação. Com isso, educandos/educandas e educadores/educadoras fortalecem sua autoestima como pesquisadores/as, comunicadores/as e produtores/as de conhecimento a partir de textos sobre a cultura, a história e a realidade da comunidade, valorizando a linguagem e o *saber de experiência feito* de oprimidos e oprimidas e rompendo com a repetição dos discursos hegemônicos impostos por opressores/as. Lendo-escrevendo o texto e o contexto de maneira criteriosa por meio do jornal, os sujeitos analisam, questionam, criticam e iniciam sua conscientização. Passam, enfim, da leitura-escrita ingênua e superficial para uma leitura-escrita crítica, profunda, questionadora, consciente, contextualizada e transformadora tanto da palavra, quanto do mundo. Por fim, concluímos que o jornal escolar, tomando como ponto de partida a proposta freinetiana, pode ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar à luz da perspectiva freiriana.

Palavras-chave: Célestin Freinet. Paulo Freire. Imprensa escolar. Pedagogia da Comunicação. Educação libertadora.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, we start with the proposal of the French educator Célestin Freinet (1896-1966), in the 1920s, of a printed media produced in a free and cooperative way by children in literacy, to investigate the school newspaper as a medium of forming a critical conscience and the development of a truly transformative reflection-action in relation to the reality, by the thought of the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997). For this, we defined as *objective* of this research *to investigate the possibility of the school newspaper being a medium for the formation of critical consciousness in and out the school*. To guide the research, we opted for the dialectical method, with the methodology in the perspective of historical and dialectical materialism - having as main references Marx (1985, 1999) and Engels (2002). First, we investigate the history of the school press to elucidate if Freinet can really be considered his pioneer, having as references: Gonnet (1978), Poslaniec (1990), Célestin Freinet (1932, 1969, 1973a, 1974c, 1977a) and Élise Freinet (1968). Then, we study Freinet and his experience with the school newspaper from the works of the educator himself (1969, 1973a, 1974a, 1974b, 1996) and his wife, the educator Élise Freinet (1968). Based on Kaplún (1999, 2002), Marques de Melo (1985, 1998b), Gadotti (2007), Barbey (2010), we investigate the possibilities of integration between Communication and Education and the characteristics of the use and production of media in school. We research next the concept of Communication for Freire and we define his Pedagogy of Communication, from Freire (2005, 2011a, 2011c, 2011d) and Freire and Guimarães (1984). Among the results, we understand that the Pedagogy of Communication of Freire is a *Pedagogy of Communicating with*, of the dialogue, of the *munition with*, which it is not made by the mere *emission of communiqués*. Therefore, investigated from the Freirean perspective, the school newspaper is not only a medium to publish or transmit information, but the materialization of the deep, respectful and hope-filled dialogue of the learners among themselves, with the educators and both of them with the world, being a way of the oppressed to organize themselves in a cooperative, collaborative and emancipatory way, aiming at denouncing the oppressive reality and announcing its radical transformation. With this, learners and educators strengthen their self-esteem as researchers, communicators and producers of knowledge based on texts about the culture, history and reality of the community, valuing the local language and the *experience-made knowledge* of the oppressed and breaking with the repetition of the hegemonic discourses imposed by the oppressors. Reading-writing the text and the context in a judicious way through the newspaper, the subjects analyze, question, criticize and initiate their conscientization. They overcome from the naive and superficial reading-writing to a critical, profound, questioning, conscious, contextualized and transformative reading-writing of both, the word and the world. Finally, we conclude that the school newspaper, taking as its starting point the Freinetian proposal, can be a medium of forming critical consciousness in and out the school in the Freirean perspective.

Key-words: Célestin Freinet. Paulo Freire. School Press. Pedagogy of Communication. Liberating education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Experiências de jornal escolar anteriores ou contemporâneas a Freinet. .	77
Figura 2 - Resumo de uma aula Freinet.	89
Figura 3 - As etapas das técnicas Freinet para a alfabetização.	97
Figura 4 - Fases do jornal escolar impresso.	108
Figura 5 - A imprensa escolar freinetiana.	113
Figura 6 - Os modelos de Educação-Comunicação na América Latina	136
Figura 7 - Educação para as mídias X Educação para a Comunicação	138
Figura 8 - Os níveis de consciência, segundo Freire	188
Figura 9 - Comparação entre as perspectivas de Freinet e Freire	214
Figura 10 - Aproximações nas perspectivas de Freinet e Freire	215
Quadro 1 - Os estágios da ação pedagógica freinetiana	88
Quadro 2 - As três etapas para o desenvolvimento do texto livre	105
Quadro 3 - As vantagens da técnica do jornal escolar	107
Quadro 4 - As fases do trabalho para a alfabetização	181
Quadro 5 - As características dos níveis de consciência, segundo Freire	189

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA.....	20
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO: O LER-PENSAR-ESCREVER.....	25
1.3	OBJETIVO	29
1.4	METODOLOGIA: A OPÇÃO PELO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	31
1.5	A ESTRUTURA DESTA TESE	37
2	A IMPRENSA ESCOLAR ANTES E COM CÉLESTIN FREINET: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE PUBLICAÇÃO DE TEXTOS DOS ALUNOS.....	39
2.1	O JORNAL ESCOLAR: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?.....	39
2.2	O JORNAL ESCOLAR ANTES DE FREINET.....	47
2.2.1	Leon Tolstói e os primeiros passos para um texto livre impresso	50
2.2.2	Experiências na França: Paul Robin e o ateliê de impressão.....	51
2.2.3	Frantisek Bakulé: inspiração em Tolstói para os textos das crianças	54
2.2.4	John Dewey e as experiências nos Estados Unidos	56
2.2.5	Janusz Korczak: o pioneiro do jornal escolar seria um polonês?	58
2.2.6	Roger Cousinet, a revista L'oiseau bleu e o trabalho em grupos	62
2.2.7	Ovide Decroly e o Courrier de l'École/Écho de l'École	65
2.3	AS INFLUÊNCIAS DE FREINET E SUA RESISTÊNCIA COM A TEORIA.....	69
2.4	A IMPRENSA ESCOLAR SEGUNDO CÉLESTIN FREINET	71
2.5	AFINAL, FREINET É O PIONEIRO DA IMPRENSA ESCOLAR?.....	75
3	CÉLESTIN FREINET E O JORNAL ESCOLAR: A EXPRESSÃO LIVRE E O TRABALHO COOPERATIVO COMO FORMAS DE DAR VOZ ÀS CRIANÇAS	81
3.1	CÉLESTIN FREINET: UMA BREVE BIOGRAFIA.....	81
3.2	A ESCOLA DO POVO FREINETIANA: POR UMA EDUCAÇÃO DA VIDA, DO TRABALHO E DA ALEGRIA.....	85
3.3	A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS PARA SUPERAR A PASSIVIDADE DIANTE DAS MÍDIAS.....	92
3.4	A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO INCENTIVO À EXPRESSÃO LIVRE	96
3.5	O TEXTO LIVRE, O JORNAL ESCOLAR E A CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR	100
3.5.1	O texto livre: a escrita como expressão espontânea do sujeito.....	104

3.5.2 O jornal escolar: a criança materializa suas percepções sobre o seu mundo	107
3.5.3 A correspondência interescolar: da expressão do eu para a interação com o outro	110
3.6 O JORNAL ESCOLAR FREINETIANO: ESCREVER LIVREMENTE PARA SE EXPRESSAR, COMPARTILHAR HISTÓRIAS E INTERAGIR COM O OUTRO	113
4 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A INTEGRAÇÃO POSSÍVEL (E NECESSÁRIA) PARA EDUCAR COMUNICANDO E COMUNICAR EDUCANDO	120
4.1 POR QUE FALAR DE COMUNICAÇÃO E DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NA ESCOLA?	121
4.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: O RECEIO COM OS MEIOS CHEGA À ESCOLA NA EUROPA E NOS ESTADOS UNIDOS.....	123
4.3 A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NA AMÉRICA LATINA: A COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE REAÇÃO	128
4.4 EDUCAR PARA AS MÍDIAS X EDUCAR PARA A COMUNICAÇÃO: DO RECEIO DIANTE DOS MEIOS AO DIÁLOGO PARA A LIBERTAÇÃO	134
4.5 OS MEIOS DIGITAIS E A TENSA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E MÍDIAS ...	140
4.6 NOMES DIFERENTES, VÁRIOS CAMINHOS POSSÍVEIS	144
4.7 O PAPEL FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	150
4.8 EDUCAR PELA E PARA A COMUNICAÇÃO: O PAPEL FUNDAMENTAL DA PRODUÇÃO DE MÍDIAS IMPRESSAS NA ESCOLA	154
5 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO DE PAULO FREIRE: LEITURA CRÍTICA E DIÁLOGO PARA A REESCRITA TRANSFORMADORA DO MUNDO	161
5.1 PAULO FREIRE: SUA VIDA E O CONTEXTO DE SEUS ESCRITOS	162
5.2 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A LUTA ESPERANÇOSA PELA LIBERTAÇÃO DAQUELES E DAQUELAS QUE, ATÉ ENTÃO, NÃO PODIAM SONHAR.....	168
5.3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA	171
5.4 A LINGUAGEM POPULAR E SUA BONITEZA PARA DIZER O MUNDO.....	176
5.5 A ALFABETIZAÇÃO: LEITURA DO MUNDO QUE PRECEDE A DA PALAVRA; A ESCRITA DA PALAVRA QUE PROMOVE A REESCRITA DO MUNDO	178
5.6 POS-ALFABETIZAÇÃO: O INCENTIVO À EXPRESSÃO	184

5.7	DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À CONSCIENTIZAÇÃO: DA LEITURA INGÊNUA DE MUNDO À CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA REALIDADE.....	187
5.8	COMUNICAR NÃO É EMITIR COMUNICADOS: O DIÁLOGO PARA DIZER A PALAVRA AUTÊNTICA E SUPERAR O SILENCIAMENTO.....	190
5.9	A LEITURA CRÍTICA E A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS PRÓPRIOS PARA VENCER A MASSIFICAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICADOS.....	198
5.10	A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO DE FREIRE: MAIS QUE COMUNICAR, A EDUCAÇÃO DO COMUNICAR-SE CRÍTICO E AUTÔNOMO.....	206
6	O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA INTRA E EXTRAESCOLAR: A EXPRESSÃO DA PALAVRA SILENCIADA PARA MATERIALIZAR O DIÁLOGO AUTÔNOMO E LIBERTADOR.....	210
6.1	UM DIÁLOGO ENTRE CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE.....	211
6.2	O JORNAL ESCOLAR A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE FREINET E FREIRE: A ESCRITA COOPERATIVA PARA MATERIALIZAR A PALAVRA SILENCIADA..	217
6.3	LIBERTAR A PALAVRA E PELA PALAVRA: O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS E DELES COM O MUNDO GANHA AS PÁGINAS DO JORNAL	225
6.4	MAIS QUE A TÉCNICA, O JORNAL PARA CONTEMPLAR A REALIDADE: O SUJEITO QUE PENSA O MUNDO E A SI NO MUNDO	232
6.5	A ESCRITA NA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL: O JORNAL PARA MATERIALIZAR A CULTURA E A HISTÓRIA DE OPRIMIDAS E OPRIMIDOS.....	239
6.6	O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA: A DENÚNCIA CONSCIENTE DA SITUAÇÃO QUE DESUMANIZA E A CRÍTICA REVOLUCIONÁRIA ANUNCIADORA DE UM FUTURO MAIS HUMANO.....	245
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
7.1	LIMITES E POSSIBILIDADES	262
	REFERÊNCIAS.....	265

1 INTRODUÇÃO

Reconhecido mundialmente por suas contribuições para a Educação, o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é enfático: “somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 2005, p. 74). Questionando a imposição de um silenciamento e de uma repetição de discursos vazios entre oprimidas e oprimidos¹, Freire fundamenta uma pedagogia libertadora da comunicação (e, ao mesmo tempo, uma comunicação libertadora da pedagogia) e desenvolve o que o espanhol – radicado na Colômbia – Jesús Martín-Barbero (2014, p. 19) reconhece como a “primeira teoria latino-americana de comunicação [...]”.

Verdadeiro comunicador-educador e, ao mesmo tempo, educador-comunicador, Freire tem papel fundamental nos estudos sobre a integração entre Educação e Comunicação na América Latina a partir da década de 1960 ao defender que “a educação é comunicação [...]” (FREIRE, 2011d, p. 91).

Tendo como pano de fundo justamente o pensamento latino-americano sobre as possibilidades de integração entre Comunicação e Educação, na presente tese investigamos o jornal escolar, a partir da proposta do educador francês Célestin Freinet (1896-1966) na década de 1920, como um meio de formação de consciência crítica à luz do pensamento de Paulo Freire.

Basicamente, Freinet propunha o jornal escolar como uma mídia própria – sem influência dos meios comerciais –, produzida de maneira cooperativa por crianças em processo de alfabetização. A publicação era formada por textos nos quais os alunos expressavam seus sentimentos, ideias e histórias, sem interferência do professor. Eram as próprias crianças que imprimiam os jornais e, por meio da correspondência interescolar, trocavam seus relatos com os de educandos em outras partes da França.

Assim, os alunos de Freinet desenvolviam sua alfabetização (e, posteriormente, iam melhorando seu domínio da escrita e da leitura) não mais a partir de cartilhas, manuais, compêndios e das redações obrigatórias (que só seriam

¹ Nesta tese, usamos, sempre que possível, as palavras no masculino e no feminino para denotar que nossas afirmações, considerações e reflexões dizem respeito tanto a *oprimidas* quanto a *oprimidos* ou ao *educando* e à *educanda*. Para evitar repetições, em alguns trechos, optamos pelo uso de *barra* e nos referimos a *educandas/educandos* ou *educadores/as*. Contudo, mantivemos as palavras somente no masculino nas citações, traduções e referências ao pensamento de autoras/es que utilizaram apenas esse gênero em seus textos, para não alterar o sentido de suas reflexões.

lidas pelo próprio professor), mas pela expressão livre e viva das palavras para comunicar seu mundo a partir do jornal.

Nesta tese, nos propomos a ir além da perspectiva freinetiana e investigar a mídia impressa produzida por educandos e educandas como resultado do diálogo profundo dos sujeitos entre si – e deles com o mundo –, tomando como fundamentação a Pedagogia da Comunicação proposta por Paulo Freire.

A partir disso, investigamos a possibilidade de o jornal escolar ser um meio para fortalecer um ciclo contínuo de *ler, pensar e escrever*, contemplando não apenas a leitura e a escrita da palavra, mas, fundamentado no diálogo, atuar como um meio importante para a leitura, a pronúncia e a reescrita do mundo, com vistas à formação de consciência crítica entre os sujeitos e ao desenvolvimento de uma reflexão-ação verdadeiramente transformadora em relação à realidade.

Para Freire (1995, p. 74), “a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*”. Porém, não se trata de qualquer tipo de comunicação, mas uma interação calcada no diálogo humilde e amoroso entre os sujeitos, de maneira a não *emitir comunicados*, mas *municar com* (ou seja, de maneira conjunta e em uma relação horizontal, haver uma partilha de conhecimentos, ideias, experiências e opiniões entre os sujeitos envolvidos).

Em entrevista ao jornalista e pesquisador brasileiro José Marques de Melo, Paulo Freire explica que é fundamental nos preocuparmos com a linguagem utilizada para nos referirmos à Comunicação em uma perspectiva revolucionária (MARQUES DE MELO, 1985). Segundo Freire, termos como “emissor”, “transmissor” e “receptor”, por exemplo, devem ser evitados por um educador-comunicador libertador por sua clara referência “ideológica e castrante” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 198-199):

eu não uso jamais essas expressões. Na minha linguagem político-pedagógica não existe receptor que seja só receptor. [...] A revolução vai ter de mudar o ser mesmo do meio. Ela tem de criar os caminhos do retorno. Dar voz a quem era antes um povo paciente.

Nos anos 1980, ao investigar sobre a Comunicação no Brasil, Marques de Melo (1986, p. 65) constata que a condição histórica de marginalização social e política do povo, impedido de participar ativamente e intervir “[...] nos destinos do país e a conseqüente castração das potencialidades comunicativas do nosso povo

tem sido uma constante na História do Brasil, da Colônia ao Império, da Velhíssima República às Novas Repúblicas que surgiram neste século”. Mais recentemente, Martín-Barbero (2014, p. 27, grifo nosso) é enfático e ressalta como a história não só do Brasil, mas de toda a América Latina é a de “um processo de *incomunicação*”.

Como aponta Freire (2003), vivemos em uma sociedade altamente *palavresca*, na qual somente alguns/algumas podem se expressar e, às/aos demais, é reservado o silêncio, o quietismo, a imobilidade. A opressoras e opressores, é garantido o monopólio da leitura e, principalmente, da escrita. A partir da mitificação e da massificação, a expressão de oprimidas e oprimidos é adulterada, suprimida, silenciada. Por isso, é fundamental a luta de oprimidas e oprimidos que, em comunhão de palavras e consciências (em diálogo, enfim), lutam por seu direito de dizer-escrever sua palavra autêntica.

Segundo Mesquida et al (2013, p. 4), Freire

defendia que ao aprender as palavras com seu peso cultural e histórico, o educando construiria uma consciência política capaz de ajudá-lo a se livrar da opressão. Para ele, a conquista da história por aqueles e aquelas a quem foi negado o direito de se fazerem atores de sua história passa pela conquista da palavra.

Essa conquista da palavra passa pela educação e pela conscientização a respeito de um modelo historicamente fundamentado na obediência, na repetição, na memorização, na reprodução do conhecimento e nos discursos vazios, no qual oprimidos e oprimidas são alfabetizados/as para serem (no máximo) apenas leitores/as. Desapropriados/as de uma escrita que lhes seja significativa, eles e elas também vivem privados/as da escrita de sua própria história. Como questionam Micarello e Freitas (2002, p. 126), pesquisando justamente sobre as experiências de leitura e escrita de crianças e adolescentes na escola, “como assumir-se como sujeito crítico se a postura cobrada pela escola tem sido sempre a de passividade?”.

É neste ponto que a Pedagogia da Comunicação de Freire tem uma contribuição essencial como um contraponto à maneira como a Educação vem sendo desenvolvida no Brasil, propondo uma educação mais dialógica e que não só permite, mas encoraja os sujeitos a se expressarem (PINHEIRO, 2015).

A relação limitada mantida entre Educação e Comunicação também é fundamental para pensarmos a utilização das mídias na escola. Diante de uma realidade em que oprimidas e oprimidos são formadas/os para manter uma leitura

ingênua (tanto do texto, quanto do contexto), é necessário refletirmos “como estabelecer uma interlocução com o noticiário, com o jornal, se estes meios de comunicação têm sido tratados pela/na escola como fontes de informação a ser apenas consumida?” (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 126).

Por isso, esta tese também é uma reação à forma como a educação e a comunicação são desenvolvidas hoje e uma possibilidade de investigar o jornal escolar como meio para repensar os objetivos que movem a ação da escola e dos meios de comunicação de massa², as instituições responsáveis pela educação e pela comunicação no atual modo de produção capitalista. Como defende Gonnet (1978, p. 15, tradução nossa), nosso propósito não se trata de “modificar a imprensa pela escola ou a escola pela imprensa, mas de transformar as duas”³.

Para Marques de Melo (1986, p. 70), o que acontece na relação Comunicação-Educação (mídias-escola) é um círculo vicioso:

não possuindo capacitação para expressar-se adequadamente, os novos cidadãos acomodam-se a ouvir e a repetir o que ouvem. Nem comunicam autonomamente, nem se sentem motivados para buscar informação. E conseqüentemente não participam da vida da sociedade, limitando-se a legitimar os que falam e decidem o que os outros devem ouvir e falar. Romper esse panorama imobilista é o grande desafio que se antepõe hoje a educadores e comunicadores no Brasil.

É na tentativa de responder a esse desafio que se fundamenta esta tese, na qual defendemos que o jornal escolar, segundo a perspectiva freiriana de Educação-Comunicação, é uma possibilidade para que a educação bancária, focada na repetição, na memorização e no/na professor/a como único/a detentor/a do conhecimento, possa dar lugar à criatividade e a um espaço em que educandos e educandas são também comunicadores/as de uma maneira emancipadora. Enfim, dar lugar à educação libertadora que promove a formação de consciência crítica.

Ao mesmo tempo, pesquisar sobre as mídias produzidas de maneira cooperativa por educandos/educandas e educadores/educadoras das classes populares ressalta como os meios podem ser importantes para a expressão e

² Reforçamos que não contestamos a escola ou os meios de comunicação em si mesmos – muito menos a Educação e a Comunicação –, mas questionamos suas características, seus propósitos e a maneira como são conduzidos atualmente. Alinhamo-nos com a postura de Freire (2005), que dizia não criticar as mídias em si, mas a forma como eram usadas. Da mesma forma, Freire não era “[...] contra a escola, mas contra esta escola que está aí” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 96).

³ “[...] modifier la presse par l’école ou l’école par la presse mais bien de transformer les deux” (GONNET, 1978, p. 15).

manifestação de oprimidos e oprimidas. De maneira mais profunda, como eles podem ser ferramentas de incentivo a uma Educação-Comunicação cada vez mais comprometida com a transformação social ao possibilitar a abertura de canais de comunicação para educandos/educandas, educadores/educadoras e, a partir deles e delas, para toda a comunidade da qual a escola faz parte.

Principalmente, é uma maneira de repensar o encaminhamento da Educação para as mídias atualmente. Em um contexto em que os meios de comunicação entram na escola com objetivo de fortalecer um trabalho técnico (“como usar uma tecnologia”) ou com foco na leitura crítica dos conteúdos, nos alinhamos com Gonnnet (1978, p. 19, tradução nossa), que questiona “[...] por que, sobretudo, limitar o eixo de trabalho a um único sentido, o discurso da imprensa adulta (mesmo se ela é objeto de um exame crítico)? Por que não se interrogar sobre as possibilidades das crianças e adolescentes criarem sua própria imprensa?”⁴.

Estas questões dão continuidade à problematização iniciada em minha dissertação de mestrado⁵, finalizada em 2012, que abordava a integração entre Comunicação e Educação a partir do uso de mídias na escola. Sob orientação da professora doutora Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau e inserida na linha de pesquisa *Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUCPR, a investigação tinha como objeto de estudo as representações sociais sobre o projeto Ler e Pensar⁶ e sua relação com a formação de professores.

A dissertação teve seu tema escolhido a partir de minhas experiências prévias na integração entre Comunicação e Educação. Finalizada a graduação em Comunicação Social – Jornalismo, também na PUCPR, em 2009 participei de disciplinas no PPGE da PUCPR enquanto atuava como repórter do jornal Gazeta do

⁴ “[...] Pourquoi, surtout, limiter l’axe de travail à un seul sens, le discours de la presse adulte (même si elle fait l’objet d’un examen critique)? Pourquoi ne pas s’interroger sur les possibilités des enfants et des adolescents de créer leur propre presse?” (GONNET, 1978, p. 19).

⁵ PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **As representações sociais do projeto Ler e Pensar**. 2012. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

⁶ Iniciado em 1999, o projeto Ler e Pensar, desenvolvido pelo Instituto GRPCom e mantido pelo Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom), uma empresa de comunicação situada em Curitiba, tem como objetivo promover a leitura entre crianças e jovens a partir da utilização do jornal como recurso didático-pedagógico. O projeto oferece opções de capacitação para recém-formados em cursos de licenciatura e docentes de escolas do Paraná quanto ao uso de mídias na escola (principalmente jornais impressos) e realiza o envio periódico de edições do jornal Gazeta do Povo para escolas cadastradas em cidades do Paraná. Cada professor/a-participante também recebe quinzenalmente um informativo com sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula a partir dos temas e textos apresentados no jornal (PINHEIRO, 2012).

Povo. Como almejava realizar uma pesquisa conciliando minha experiência como jornalista e minha curiosidade em relação à Educação, formulei um projeto de pesquisa envolvendo as representações sociais de professores e jornalistas que participavam do projeto Ler e Pensar, no sentido de compreender as possibilidades e limites das ações de integração entre Comunicação e Educação na escola.

Entre as conclusões, ao final da dissertação, defendemos que era necessário fundamentar uma Educação-Comunicação que não se restringisse ao uso das mídias, mas privilegiasse a leitura e a escrita críticas, estimulando um pensar-agir comprometido com a realidade (PINHEIRO, 2012).

Durante o percurso da pesquisa no mestrado, optamos pela realização de uma pesquisa empírica, combinando a revisão bibliográfica inicial com um estudo exploratório (constituído de cinco momentos de observação participante) e uma segunda fase de observação participante das capacitações oferecidas pelo Instituto GRPCom e a aplicação de questionários para professoras e jornalistas que participavam dessas capacitações. Neste momento, nossa preocupação era compreender a mídia na escola e o trabalho que era desenvolvido a partir das edições de jornais recebidas por professoras/es e alunas/os.

Ao final da pesquisa, no entanto, identificamos a necessidade de aprofundamento tanto das concepções teóricas que fundamentavam o diálogo entre Comunicação e Educação, quanto das possibilidades de investigação em torno da produção de meios de comunicação na escola, principalmente o jornal escolar a partir da proposta freinetiana e a Pedagogia da Comunicação freiriana. Nosso foco então passou da *mídia na escola* para a *mídia da escola*. Foi por isso que optamos por aprofundar teoricamente o diálogo entre Freinet e Freire nesta tese.

Para a realização desta pesquisa, ressalto a importância da bolsa de doutorado concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de maneira que pude me dedicar integralmente à produção da pesquisa durante o período do doutorado, o que me proporcionou tempo para me organizar para localizar as obras, realizar as leituras necessárias e aprofundar conhecimentos sobre os temas pesquisados para elaborar e sustentar esta tese.

Enfatizo ainda a participação em eventos científicos nas áreas de Educação e Comunicação, como o Intercom Sul, realizado em maio de 2016, em Curitiba, cujo tema era *Comunicação e educação: caminhos integrados para um mundo em transformação*. Neste evento, apresentei um trabalho sobre a leitura crítica a partir

de jornais impressos na escola à luz de Paulo Freire (PINHEIRO, 2016) e acompanhei a palestra do professor doutor Ismar de Oliveira Soares⁷, grande referência da Educomunicação no Brasil, a respeito do diálogo entre Educação e Comunicação no século XXI.

Destaco ainda a importância da bolsa de doutorado-sanduíche obtida junto à Capes, o que possibilitou um período de seis meses de estágio de pesquisa na Université de Fribourg, na Suíça, entre 2015 e 2016, sob orientação do professor doutor Jean-Luc Gurtner, durante o qual tive contato com fontes fundamentais para a produção desta tese, como livros de Freinet no original em francês e publicações que dificilmente seriam encontradas no Brasil – com destaque para as obras produzidas por Barbey (2010), Bremand (1992), Cousinet (1959, 1965), Faucher (1975), Gonnet (1978, 1995, 2001a), Raillon (2008), Rollin (1899), entre outras.

Da mesma forma, o período do doutorado-sanduíche foi profícuo no sentido de ter contato com as concepções europeias a respeito do diálogo entre Educação e Comunicação, leituras essenciais para reconstruir a história e investigar as características da Educomunicação fora da América Latina.

Especialmente, foi um momento de contato com a teoria e a prática do uso de jornais na escola na Suíça, já que participei de eventos como a *Journée Intercantonale d'Intégration des MITIC dans la Pédagogie*, em novembro de 2015, em Genebra, na qual professoras e professores dos cantões francófonos participam de uma capacitação para a utilização de mídias na escola.

Também foi importante a participação na *13^a Semaine des Médias à l'École*, em março de 2016, uma semana em que as escolas da Suisse romande e do Tessin (os cantões cuja língua oficial é francês ou italiano) preparam atividades tendo em vista o uso e a leitura crítica de mídia. Acompanhei o trabalho de uma professora de língua francesa com uma turma do primeiro ano do Cycle d'Orientation de Domdidier⁸ com a proposta de uma leitura crítica e contextualizada de charges publicadas no jornal *La Liberté*, de Fribourg.

Também participei do seminário *MITIC: Éducation aux médias DEEM*, uma disciplina optativa oferecida pela Université de Fribourg para o curso de formação de

⁷ O título da palestra era *Comunicação e Educação: os desafios do nosso tempo*.

⁸ Alunas e alunos tinham, em média, 12 anos e faziam o primeiro ano do *Secondaire I* (ou o 9º ano da escolarização básica). O *Secondaire I* é a última etapa da educação geral obrigatória na Suíça, composta por três anos, e é oferecido no Cycle d'Orientation, quando a ênfase é na orientação do/a aluno/a em relação à definição de seu projeto de vida e, futuramente, seu caminho profissional.

professores para as *écoles de maturité*⁹. Ao conhecer e participar de ações envolvendo a Educomunicação na Suíça, tive a possibilidade de fortalecer minhas experiências acompanhando o trabalho com as mídias na escola no Brasil, ter novas ideias, compreender as diferenças e enriquecer as possibilidades de investigação desta tese e dos próximos trabalhos que certamente vou realizar sobre a educação para as mídias e a Educação-Comunicação em contexto brasileiro e internacional.

1.1 JUSTIFICATIVA

Atualmente, temos um modelo de mídias de massa tecnologicamente com poder de alcance global – por meio de satélites e da internet –, cujos conteúdos são divulgados em uma velocidade alucinante (inclusive em tempo real) em quantidades enormes. Como resume Burke (2003, p. 11), “historiadores do futuro decerto poderão se referir ao período em torno do ano 2000 como a ‘era da informação’”.

Porém, *quantidade* não determina *qualidade*: com múltiplas mídias, uma infinidade de discursos e uma multiplicidade de plataformas para produção e recepção de notícias, opiniões e informações, a impressão dos sujeitos é receber *avalanches* de conteúdos diariamente. Em geral, os meios *falam* muito. No entanto, *dizem* pouco. Com fluxos cada vez mais rápidos de conteúdos predominantemente superficiais, os discursos de *poucos/as* se tornam hegemônicos, chegam a *muitos/as* e, de maneira acrítica, se tornam modelos *para todos/as*.

Questionando essa realidade, para Martín-Barbero (2014, p. 57), um direito fundamental no século XXI não é somente o de se expressar, mas o de “[...] participar crítica e criativamente na comunicação cidadã”. O jornal escolar visa justamente trabalhar com uma mídia desatrelada dos grandes conglomerados, das agências de notícias, dos anunciantes e da prioridade para a tecnologia das máquinas, a rapidez na divulgação e a superficialidade dos relatos, em detrimento da profundidade dos textos e a promoção da verdadeira comunicação entre os sujeitos. É, enfim, uma tentativa de não reproduzir o que já é feito pelo modelo empresarial/hegemônico das mídias de massa, mas criar uma comunicação própria, original, popular¹⁰ e comunitária.

⁹ As *écoles de maturité* fazem parte do *Secondaire II*, a fase não obrigatória do ensino secundário.

¹⁰ Não uma imprensa feita *sobre* o povo, mas *pelo* povo.

Nesta comunicação, a referência ao local onde os sujeitos existem é fundamental e o *bairro*, a *rua* e a *comunidade* se tornam os espaços de onde saem os discursos e sobre os quais os textos falam. Segundo Martín-Barbero (1997), o *bairro*, entre as classes populares, é o local onde se formam laços afetivos e de solidariedade duradouros entre os sujeitos. Neste caso, não se trata somente do bairro como espaço físico e geográfico da cidade, mas como espaço de integração e comunicação, como explica Martín-Barbero (1997, p. 274, grifos do autor):

o bairro surge, então, como o grande mediador entre o universo privado da casa e o mundo público da cidade, um espaço que se estrutura com base em certos tipos específicos de sociabilidade e, em última análise, de *comunicação*: entre *parentes* e entre *vizinhos*. O bairro proporciona às pessoas algumas referências básicas para a construção de um *a gente*.

Martín-Barbero (1989, p. 95) destaca como, enquanto nos bairros residenciais mais elitizados as relações se estabelecem pelos laços profissionais e a noção de *vizinhança* é bem mais restrita, nos bairros onde vivem as classes trabalhadoras, “ficar sem trabalho não significa perder a identidade, isto é, deixar de ser filho de fulano ou pai de beltrano. [...] Pertencer ao bairro para as classes populares significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância”.

É neste contexto das relações desenvolvidas dentro do bairro, como fala Martín-Barbero (ou da *comunidade*, como preferimos¹¹), que se estabelece o diálogo materializado no jornal escolar. Diálogo, no entanto, que não tem espaço nos discursos publicados pelas mídias hegemônicas.

Trabalhando na lógica do modo de produção capitalista e com caráter fortemente empresarial, o setor da comunicação visa fundamentalmente ao lucro¹² e, no Brasil, há uma crescente concentração dos meios nas mãos de um número cada vez mais reduzido de organizações cada vez maiores, verdadeiros conglomerados midiáticos focados no consumo de massa, reunindo editoras, gravadoras, emissoras de rádio e TV, jornais, revistas e produtoras de cinema (MARTINS; DE LUCA, 2006).

¹¹ Tomamos como *comunidade* um coletivo de sujeitos com relações de parentesco entre si ou não, mas sobretudo com laços afetivos (ou pelo menos de vizinhança) que convivem no mesmo espaço e compartilham seu dia-a-dia. Em suma, um grupo de sujeitos que vivem, trabalham, estudam, se relacionam, se comunicam, enfim, existem em um território comum e têm uma alta carga afetiva tanto em relação ao local quanto com os demais sujeitos daquele espaço.

¹² “A mercantilização da informação é tão velha quanto o capitalismo” (BURKE, 2003, p. 11).

Utilizando tecnologia de ponta e movimentando quantidades enormes de dinheiro anualmente, essas empresas gigantes têm “[...] enorme poder econômico e político, decisivos para o atrofamento do espaço público e democrático” (CRUZ, 2013, p. 16). Com isso, as mídias se tornaram basicamente instrumentos decisivos de controle e persuasão do público, deixando de serem meios de comunicação para serem “meios de fazer comunicados” (FREIRE, 2001, p. 222) e “meios de venda, atrelados a uma engrenagem industrial” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 33), com o objetivo estrito de “transmitir, difundir e divulgar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 54).

Essa situação, no entanto, não data de hoje: é uma realidade histórica. Desde seu início, a imprensa foi um meio concentrado nas mãos de uma elite no Brasil. A imprensa que o alemão Johannes Gutenberg (1398-1468) inventou no século XV só chegou oficialmente por aqui em 1808, quando a Família Real portuguesa se instalou no Rio de Janeiro¹³.

Entre o século XIX e os dias atuais, no entanto, o modelo da *imprensa oficial* no Brasil mudou bastante em termos de tecnologias e na forma de conduzir seus negócios, mas continua em essência o mesmo: hegemônico, está nas mãos de uma minoria, a serviço do poder estabelecido e a favor do *status quo*. Por isso, contrariando a ideia vigente, Nelson Werneck Sodré (1999, p. IX) defende que “a imprensa não é meio de massa, em nosso país. Como, aqui, por imprensa entende-se jornal e revista, é fácil constatar que esses meios não são de uso habitual em parcela numerosa, majoritária mesmo, do nosso povo”.

No Brasil, não temos ao menos um jornal diário realmente de circulação nacional, as tiragens das publicações são limitadas¹⁴ e o público-leitor ainda se concentra nas capitais e grandes cidades do Sul e do Sudeste, não por acaso as regiões onde ficam as sedes de 75% dos jornais brasileiros (SODRÉ, 1999; MARQUES DE MELO, 2008). Por aqui, os impressos nunca tiveram a projeção e a

¹³ Algumas características que predominavam por aqui foram fundamentais para o tardio desenvolvimento da imprensa, como a “[...] predominância do analfabetismo, ausência de urbanização, precariedade da burocracia estatal e incipiência das atividades comerciais e industriais. Todos esses fatores, agravados naturalmente pela censura e pelo obscurantismo metropolitanos, acabariam por inviabilizar as iniciativas para introduzir as atividades de impressão em nosso País” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 118).

¹⁴ “Estima-se uma tiragem diária de 8 milhões de exemplares englobando todos os jornais do Brasil. Admitindo que cada exemplar é lido, em média, por três pessoas, estimaríamos um público leitor na ordem de 24 milhões de pessoas. Para uma população de 190 milhões de habitantes, constata-se que 2/3 continuam excluídos desse benefício” (MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008, p. 45).

abrangência de público que têm a TV e o rádio, se restringiram a uma elite econômica e política e se tornaram uma mídia feita *por poucos/as e para poucos/as*.

Segundo Marques de Melo (1985), a mídia no Brasil tem uma tendência a ser conformista, estimular o consumo e promover o lazer. Com uma linguagem distante (e até inacessível) ao grande público, preços incompatíveis com a realidade dos salários no Brasil e assuntos alheios à realidade das classes populares, também marcam um privilégio tanto das elites, cuja expressão está manifestada nos meios, quanto “[...] das classes médias que foram educadas para ler, adquirindo capacidade de abstração para participar do banquete intelectual da humanidade” (MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008, p. 84).

Diante deste cenário, é marcante o pouco espaço que os jornais hegemônicos dedicam ao pensamento realmente crítico. Ao contrário, a crítica é o traço fundamental dos jornais que manifestam os discursos contra-hegemônicos, como acontecia na época da ditadura militar (1964-1985)¹⁵, quando se desenvolveu

[...] uma pujante imprensa alternativa, incluindo vários semanários de circulação nacional, alguns deles, como Pasquim, Opinião e Movimento, extremamente críticos. Os próprios jornais alternativos, embora unidos na oposição à ditadura, eram muito diferentes entre si. Havia jornais anarquistas e marxistas, nacionalistas e internacionalistas, católicos e feministas (KUCINSKI, 2005, p. 116).

Voltando um pouco mais no tempo, esse também é o caso de jornais publicados antes e durante a ação de movimentos de contestação, como a Confederação do Equador (1824, em Pernambuco), a Revolução Farroupilha (Rio Grande de Sul e Santa Catarina, de 1835 a 1845), a Cabanagem (Pará, entre 1835 e 1840) e a Revolução Praieira (Pernambuco, de 1848 a 1850), como forma de divulgação de suas causas e retrato dos fatos não a partir da *imprensa oficial*, mas sob o ponto de vista dos sujeitos dentro dos movimentos (SODRÉ, 1999).

A imprensa também foi um meio utilizado por importantes autores contra-hegemônicos para expressarem e divulgarem seu pensamento. Karl Marx (1818-1883) foi profícuo na redação de artigos para jornais, enquanto Friedrich Engels (1820-1895), em seu período como ouvinte na Universidade de Berlim, se dedicou, entre outras atividades, ao jornalismo (MARX; ENGELS, 2011). Um destaque é

¹⁵ Como aponta Kucinski (2005, p. 116, nota de rodapé), eram “[...] mais de 120 os jornais alternativos dos anos 1970, dos quais oito de circulação nacional”.

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo e jornalista italiano, que fez carreira nos jornais *L'Ordine Nuovo* e *Avanti!* (GRAMSCI, 1981).

Por isso, é fundamental que oprimidas e oprimidos criem seus próprios jornais, calcados principalmente no esforço crítico e contextualizado que falta nas publicações hegemônicas. Nesta perspectiva, o jornal escolar se torna um importante meio para que o povo, que, na visão hegemônica, sequer seria notícia, ganhar voz, publicar seus próprios discursos e se tornar produtor de conhecimento.

Assim, com o jornal escolar, educandos/educandas e educadores/educadoras não são apenas *produtores e produtoras de mídia*, mas *produtores e produtoras de uma nova mídia*. Não se trata de reproduzir os discursos, os objetivos, a estrutura e as características dos jornais comerciais¹⁶. Seu foco é justamente acabar com a sensação de impotência do povo diante das mídias hegemônicas e de um discurso que prioriza a passividade dos sujeitos diante dos fatos apresentados. A partir de sua ação-reflexão, no fazer-pensar seu jornal, os sujeitos criam sua forma inovadora de fazer jornalismo, rompendo com o consenso transmitido pelos jornais comerciais.

O jornal escolar é um espaço para trazer à tona discursos que as mídias comerciais mascaram ou simplesmente silenciam. O saber de moradoras/es mais antigas/os da comunidade, o trabalho de pescadoras/es e camponesas/es, as poesias feitas pelas/os moradoras/es ou o problema da poluição do córrego da região, por exemplo, não teriam espaço para serem reunidos, apresentados e problematizados se não fosse em uma publicação própria.

Além dos fatos próximos à realidade dos sujeitos, as opiniões, histórias e ideias dos educandos/educandas e educadores/educadoras passam a ser relevantes e também merecem atenção por serem destaques nas edições do jornal escolar. Reconhecidos/as pelas famílias¹⁷ e por sua comunidade e encorajados/as em sua autoestima, eles e elas se afirmam, enfim, como comunicadores/as e produtores/as de conhecimento.

¹⁶ Peruzzo (2010, p. 81) explica que a mídia comercial “[...] tem um papel tão preponderante na sociedade que acaba sendo vista, pela maioria das pessoas, quase como se existisse apenas um sistema único de comunicação. Outras modalidades de processos comunicacionais, como os comunitários e alternativos, tendem a ser desconsiderados ou menosprezados por suas configurações simplórias e de baixo alcance ou pouca audiência. No entanto, a importância desses meios não é compreendida se eles forem olhados por esses critérios”.

¹⁷ Pesquisando sobre os jornais escolares na Argentina, Finocchio (2013) explica a importância que a participação dos educandos tinha para suas famílias lembrando a história de uma mãe que conservara, por quase 50 anos, uma edição do jornal em que seus dois filhos participaram.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO: O LER-PENSAR-ESCREVER

O nome de Célestin Freinet é lembrado frequentemente quando o assunto é a educação na França e métodos inovadores para a alfabetização das crianças. Porém, como alertam Jacomino e Rouvière (2014), ser *famoso* não quer dizer que o pensamento desse autor é realmente conhecido em profundidade. Pelo contrário, a *fama* acabou tornando Freinet um autor cujo pensamento é interpretado com inconsistências, preconceitos e costuma não sair do senso comum:

embora o nome de Freinet seja lembrado com frequência, seus textos são pouco citados e seu pensamento é constantemente caricaturado. Ele é apresentado muito injustamente como um otimista presunçoso ou um entusiasta da não-diretividade. E muitas vezes emprestam-se de Freinet técnicas como texto livre ou o jornal da escola retirando-lhes as perspectivas pedagógicas e filosóficas nas quais elas ganham sentido (JACOMINO; ROUVIÈRE, 2014, p. 5)¹⁸.

Ao contrário do que defende o senso comum, Freinet não foi o primeiro educador a trabalhar com a imprensa escolar e os textos realizados de maneira livre pelas crianças. Como apresentamos no Capítulo 2 desta tese, há outros autores, contemporâneos ou anteriores a Freinet, que já trabalhavam nesta perspectiva.

Porém, fundamentamos nossa investigação a partir do educador francês porque, ao contrário de autores anteriores, ele foi o primeiro a desenvolver uma Pedagogia (ou, como ele preferia, um *conjunto de técnicas pedagógicas*) baseada no jornal escolar, ou seja, centrada na produção de textos e ilustrações com temas livres, feitos de maneira espontânea pelos alunos – geralmente retratando suas próprias experiências – e imprimidos na sala de aula para serem enviados a outras crianças (a *correspondência interescolar*). Publicadas, as produções do dia-a-dia das crianças passavam a ter aspecto de registro oficial, digno de reconhecimento.

Freinet (1974b) explica a técnica do texto livre (e, posteriormente, a do jornal escolar) como uma reação à antiga – e, para ele, antiquada – redação escolar. Ao invés de se basear no processo-padrão no qual o professor impunha um tema, um número de linhas a serem preenchidas, uma forma de se expressar e um modelo de

¹⁸ “Alors que le nom de Freinet revient souvent, ses textes, eux, sont peu cités et sa pensée est sans cesse caricaturée. On les présente très injustement comme un optimiste béat ou un partisan de la non-directivité. Et on emprunte souvent à Freinet des techniques comme le texte libre ou le journal scolaire tout en les coupant des perspectives pédagogiques et philosophiques dans lesquelles elles prennent sens” (JACOMINO; ROUVIÈRE, 2014, p. 5).

relatos possíveis, o texto livre era baseado justamente na experiência contrária: sem exigências ou modelos para se enquadrar e com liberdade para criar, imaginar e desenvolver, a criança em processo de alfabetização expressava suas ideias, sentimentos e percepções de maneira autônoma. O jornal era, então, a materialização do relato espontâneo de educandos e educandas.

Segundo Freinet (1974b, p. 109), o jornal escolar, em sua proposta original, era um meio para levar “[...] às famílias o aspecto original da vida da aldeia, vista pelos olhos das crianças”. Apesar de não desenvolver essa proposta, Freinet lança a possibilidade de essa publicação servir não só como informativo intraescolar ou fonte de contato com outras escolas, mas como um meio de comunicação da comunidade, que sairia da escola e chegaria até os moradores, informando sobre os fatos mais importantes da vida da comunidade: “[...] temos necessidade, no nosso bairro ou na nossa aldeia, de um boletim de intercomunicação e de ligação. O jornal escolar constitui a solução prática desejável” (FREINET, 1974b, p. 88).

Para isso, o educador (1974b) explica que seria necessário conceber um novo jornal escolar, com novos objetivos, referenciais e características, principalmente no sentido de acrescentar algumas páginas destinadas aos adultos, tornando o *jornal escolar* um *jornal da aldeia*. Essa mudança exigiria um *repensar* da imprensa escolar conforme definida por Freinet, de maneira a fundamentar novos objetivos e novas formas de atingi-los. O próprio Freinet, no entanto, não levou adiante esse *reconsiderar* do jornal para torná-lo um informativo comunitário.

É justamente por isso que nos propomos, nesta tese, a realizar uma discussão à luz de Paulo Freire, autor que embasa a reflexão sobre como o jornal escolar pode ser realmente um meio de comunicação (e não de mera *emissão de comunicados*) para a comunidade e verdadeiro meio para a formação de consciência crítica intra e extraescolar.

Em uma perspectiva menos técnica e mais política que a freinetiana em relação à escrita na escola e a produção de conteúdos próprios, Freire defendia que a educação para e pelas mídias precisava se basear no estímulo ao pensar crítico e à curiosidade (FREIRE; GUIMARÃES, 1984). Neste contexto, a escola seria um espaço para impulsionar nos sujeitos a transição da compreensão ingênua das mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e despertar a conscientização, a partir da qual educandos e educandas poderiam exercer, de maneira plena e consciente, sua cidadania.

Assim, não bastava ler, falar ou escrever, mas ter voz ativa para se expressar e, a partir da leitura crítica do texto e do contexto, produzir suas próprias mensagens de maneira crítica e consciente em conjunto com outros sujeitos igualmente autônomos. Como explica Freire (2006, p. 20), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Esse processo, em primeiro lugar, passa pela *importância do ler*, não somente como um ato mecânico de decodificação de letras e símbolos, mas como uma *leitura crítica* a respeito dos textos e da realidade. Esse passo depende da compreensão de que a palavra é uma representação do mundo e todo texto traz uma versão dos acontecimentos, o que exige uma interpretação criteriosa para diferenciar o que é publicado de maneira séria e responsável e aquilo que é falso, enganoso ou que foi produzido a partir da manipulação de fatos e informações.

Mas não basta ler o texto: é preciso ler também o contexto em que os discursos (orais ou escritos) emergem, sendo capaz de criticar o discurso em si e, indo além, criticar a situação representada. É neste ponto que vem a *importância do pensar* a respeito do que foi lido, de maneira a refletir sobre a realidade e interpretar e compreender o texto como um conjunto de visões de mundo, interesses e opiniões representando a realidade a ser examinada, revisada e transformada.

Aqui, o/a leitor/a deve estar consciente de que o contato com o texto também passa por sua interpretação e vai, durante a leitura, imprimindo suas próprias ideias, opiniões, expectativas, representações e conhecimentos sobre o assunto. A leitura é então o ponto de partida de uma reflexão dos sujeitos quanto ao seu papel como agentes ativos dentro da sociedade, despertando a pronúncia da *palavramundo* (FREIRE, 2006).

Neste sentido, é importante estimular uma prática pedagógica fundamentada na reflexão, na crítica, no questionamento e na criação de um ambiente no qual educandos e educandas se sentem agentes ativos/as na produção de conhecimento. Também a criação de meios de comunicação próprios, nos quais educandos/educandas e educadores/educadoras trabalham em conjunto não só para retratar sua realidade, mas para, conscientizados/as criticamente, lutarem por sua mudança. Como defende Freire (2011a, p. 208), “dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito”. Disso decorre a *importância do (re)escrever* – *escrever a palavra reescrevendo* o mundo – de maneira crítica, consciente e transformadora.

Defendemos então que a produção de uma mídia própria na escola não pode ser fomentadora de discursos vazios, mas precisa passar justamente por esse contínuo ciclo envolvendo o *ler-pensar-(re)escrever*. Nesse processo, a ação de educadoras e educadores é essencial para encorajar a leitura-pensamento-escrita críticos, visando a compreender e mudar a realidade. Segundo Freire (2001, p. 35),

acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos (as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade.

Historicamente, quando o assunto é a escrita, precisamos refletir sobre como não fomos habituadas/os ao exercício do *escrever de maneira autêntica* ou mesmo a materializar nossas ideias e pensamentos de forma escrita – o simples ato de *colocar as ideias no papel*. A palavra oral é etérea, não fica marcada no tempo e no espaço, mas apenas na memória de quem falou ou escutou o discurso. A escrita não tem essa transitoriedade. Pelo contrário, ela pode ser permanente e torna duradouro o registro de ideias, reflexões, opiniões.

Ler é o esforço de conhecer o que o *outro* pensa sobre um tema, suas experiências, sua forma de compreender a realidade. Escrever é o esforço de me posicionar diante do mundo e dizer o que penso, o que sinto, qual é afinal a *minha* leitura da realidade. Leitura e escrita, enfim, não se separam, não se anulam e não podem ser dicotomizadas: ambos os processos se desenvolvem conjuntamente, de maneira a promover a conscientização dos sujeitos.

Por isso, é fundamental que o ler e o escrever sejam trabalhados de maneira crítica e consciente, possibilitando que educandos e educandas se sintam cada vez mais capazes de compreender a palavra do *outro* e dizer sua própria palavra. Como explica Freire (2013b, p. 69), esse esforço é importante porque,

se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou sua incapacidade de escrever.

Segundo Freire (2005), a superação da consciência ingênua a partir da conscientização não se realiza a partir do consumo de ideias, mas na ação de produzi-las e comunicá-las. Por isso, a presente investigação lança mão da proposta

do jornal escolar segundo Freinet para, a partir do pensamento de Freire, superar o *jornal escolar como técnica de alfabetização* para pensá-lo como *meio de conscientização e libertação dos sujeitos*.

Por isso, para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa que formulamos (e pretendemos responder ao final desta investigação) é: *o jornal escolar pode ser um meio para a formação de consciência crítica intra e extraescolar?*

1.3 OBJETIVO

Com base na problematização apresentada e a justificativa desenvolvida para a presente tese, definimos que o *objetivo* desta pesquisa é: *investigar a possibilidade de o jornal escolar ser um meio para a formação de consciência crítica intra e extraescolar*.

Neste sentido, partimos da *hipótese* de que o jornal escolar, criado e produzido – isto é, pensado, redigido, publicado e distribuído – por educandos/educandas e educadores/educadoras, sendo fundamentado no diálogo entre os sujeitos e deles com o mundo, pode ser um meio importante para a formação de consciência crítica dos sujeitos e desenvolvimento de uma reflexão-ação verdadeiramente transformadora em relação à realidade.

Atualmente, os projetos envolvendo jornais impressos na escola se dividem basicamente em dois tipos: atividades utilizando os jornais publicados por empresas de comunicação – portanto, cuja produção é externa à escola e motiva atividades de leitura crítica das mídias de massa – ou ações de criação, redação e publicação de jornais feitos por alunos/as e/ou professores/as na própria escola (PINHEIRO, 2012).

Assim, ressaltamos que não pesquisaremos a respeito do uso do jornal em sala de aula – no sentido da utilização de jornais produzidos por empresas e utilizados em projetos de leitura na escola –, mas apenas o jornal produzido por educandos/educandas e educadores/educadoras. O jornal, nesta investigação, não é um meio que *vem até a escola*, mas que é produzido *dentro dela*.

Como nosso intuito é refletir sobre o jornal como um meio que nasce do sonho e do trabalho de educandos/educandas e educadores/educadoras, de maneira autônoma e libertadora, também não contemplamos o jornal escolar elaborado a partir do trabalho de ONGs, de instituições externas à escola ou como um jornal institucional, para apenas noticiar acontecimentos intraescolares. Nosso

foco são os jornais feitos *por* educandos/educandas e educadores/educadoras e não feitos *para* professores/professoras e alunos/alunas.

Entre os propósitos da presente tese também não está investigar a imprensa como equipamento ou como técnica de impressão a ser aplicada na escola. Em um contexto histórico em que é comum o acesso a computadores e, a partir deles, é possível imprimir inúmeras cópias instantaneamente, o fundamental é ultrapassar a impressão como técnica e fortalecer o trabalho para educandas e educandos refletirem-agirem no mundo a partir do processo de produção do jornal, com foco em escrever e divulgar sua própria palavra.

Da mesma forma, não pretendemos oferecer uma *receita* ou uma *fórmula* sobre como seria o jornal escolar *ideal*, propor um passo-a-passo do trabalho de produção das publicações ou restringir que características físicas elas teriam (que tipo de papel, o tamanho da letra, a qualidade da tinta, a cor das ilustrações, a posição dos textos em cada página, que temas devem fazer parte e quais devem ser vetados, entre outras características).

Nosso objetivo é investigar sobre a possibilidade do jornal escolar como um meio para a conscientização. O *como* realizar a publicação varia em cada grupo de sujeitos, em cada escola, em cada situação, em cada local e contexto. Como defende Orofino (2005, p. 66, grifos da autora), para realizar um trabalho com mídia na escola, o fundamental não é ter um guia com o passo-a-passo, mas “[...] a abertura e vontade política de *experimentar* e também de correr os eventuais riscos que se revelem ao longo dos processos de *criação de novos caminhos*”. Por isso, nossa intenção não é orientar a prática de professoras e professores no sentido estrito de *como fazer* o jornal, mas aprofundar a investigação sobre *porquê fazê-lo*.

Nosso foco é investigar sobre *Comunicação*¹⁹ e *Educação*, não em específico sobre *mídias* e *escola*. As mídias são um conjunto de tecnologias que visam à comunicação, mas são apenas uma possibilidade de meios para viabilizá-la. Da mesma forma, encaramos a escola como um dos locais onde se desenvolve a Educação. Porém, não é o único. Assim como a Educação não se realiza apenas na escola, Comunicação não se faz somente nas grandes empresas de mídia.

¹⁹ Kaplún (2002) aponta duas perspectivas possíveis para o termo Comunicação. A primeira é o conceito de *comunicar*, geralmente associado a *informar*, *transmitir*, *emitir*. A segunda, mais antiga, seria a definição de *comunicar-se*, atrelada a uma relação recíproca de *diálogo*, *intercâmbio*, *partilha*. Por sua aproximação com o pensamento freiriano, é a partir desta segunda definição que tomamos a Comunicação nesta investigação.

Por isso, nosso propósito não é direcionar a opção futura de educandas e educandos pela profissão de jornalistas, mas incentivar características fundamentais para o exercício do Jornalismo, possibilitando aos sujeitos serem mais curiosos, críticos e inconformados com a realidade. Não queremos futuros e futuras jornalistas profissionais a partir desta tese: queremos oprimidos e oprimidas que se descobrem comunicadores e comunicadoras a partir da palavra livre que, se fazendo diálogo, desperta a reflexão-ação para mudar o mundo.

1.4 METODOLOGIA: A OPÇÃO PELO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Para contemplar o objetivo definido para esta tese, optamos pelo método dialético²⁰, com a metodologia na perspectiva do materialismo histórico e dialético – tendo como principais referenciais Marx (1985; 1999) e Engels (2002). A escolha da dialética e do materialismo histórico e dialético, se deve, principalmente, ao fato que o objeto de pesquisa escolhido – o jornal escolar como formador de consciência crítica – não pode ser pensado, analisado e criticado sem levar em consideração o modo de produção vigente ou desconectado do contexto histórico e social de contradições e em permanente transformação no qual é produzido.

Da mesma forma, esta investigação se desenvolve para fazer uma crítica às características definidas por Célestin Freinet como essenciais para a produção do jornal escolar. Em sentido mais amplo, é uma crítica às mídias de massa e à escola como elas se apresentam hoje – principalmente a negação do diálogo e a pouca (ou nenhuma) preocupação com a formação de consciência crítica. Levando em conta que uma das características essenciais do materialismo histórico e dialético é a crítica, esse foi o encaminhamento mais condizente com o objetivo do estudo²¹.

O pensamento dialético no mundo ocidental teve início com um pensador grego chamado Parmênides (530-460 a.C.). Parmênides lança as bases para se

²⁰ A partir de uma investigação reconstruindo histórica e filosoficamente o conceito de *dialética* e ressaltando sua importância para o pensamento de figuras como Sócrates, Platão, Hegel, Marx e Engels, Sichirollo (1980) resalta a estreita relação entre a *dialética* e o *diálogo*, desde a origem dos vocábulos e seu uso ainda na Grécia Antiga. Nessa perspectiva, Zitkoski (2008, p. 128) defende que “Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre *dialética* e *diálogo*”. Justamente por isso, Freire trabalharia numa perspectiva que Zitkoski (2008) chama de *dialética-dialógica*. Essa aproximação é fundamental ao realizarmos a pesquisa a partir do método dialético e tendo o diálogo segundo Freire como uma das categorias centrais da investigação.

²¹ Para elaboração deste subcapítulo, destacamos a contribuição das reflexões iniciadas pela disciplina *Seminário de Tese I*, conduzida pelo professor doutor Peri Mesquida junto ao PPGE da PUCPR, principalmente os dois encontros sobre o método dialético no primeiro semestre de 2013.

compreender as características da dialética como método: o fato de que *o ser só é enquanto existe sua negação*. Ou seja: o bonito só existe porque há o feio, o doce existe em contraposição ao amargo e o mesmo com inúmeros pares de opostos.

O também grego Heráclito de Éfeso (535-475 a.C.), segundo Konder (1988), ganha importância ao afirmar que tudo está em constante mudança e a guerra é a mãe de todas as coisas. Assim, a contradição²² e o choque dos contrários – entre um que quer se afirmar e o outro que quer negar a afirmação do primeiro – seriam fatores determinantes do processo histórico e fundamentais na constituição de uma definição da dialética.

Konder (1988) observa que Heráclito também defendia que tudo flui e se movimenta – a ideia de que uma pessoa não se banha duas vezes no mesmo rio, já que, na segunda vez, não seriam mais a mesma pessoa, nem o mesmo rio. Essa é uma contribuição essencial para a dialética, ao apontar a ideia do movimento e contestar a afirmação, até então vigente, da inércia e da não-transformação e não-mudança do *status quo* como matrizes de tudo que se conhecia.

Com Heráclito, a ideia da mudança em contraponto à imobilidade ganha força. Por isso, suas ideias são deixadas de lado durante a Idade Média – época na qual impera a ausência de movimento em uma visão de mundo calcada na imobilidade. As contribuições de Heráclito inspiram outros autores e, séculos depois, são decisivas para se compreender a dialética segundo o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e o também alemão Karl Marx (1818-1893).

Hegel considerava que o processo histórico se desenvolve pelo movimento dialético de choque dos contrários, responsável por construir uma síntese, que tem elementos da tese e da antítese, mas não é nenhuma delas e sim um elemento novo criado a partir do choque inicial entre uma determinada tese e uma antítese. Era a partir desse processo que se desenvolvia o movimento histórico.

Sobre a perspectiva hegeliana, Konder (1988, p. 4) explica que,

segundo Hegel, a realidade é intrinsecamente contraditória e existe em permanente transformação; e o modo de pensar que nos permite conhecê-la não pode deixar de ser, ele mesmo, dinâmico. Nosso modo de existir consiste em plasmar o mundo à nossa feição. O modo de existir do mundo consiste, por sua vez, em mudar, sob o efeito da nossa intervenção. E nós nos transformamos, ao agir. Tudo, portanto, é instável.

²² “[...] A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 1983, p. 49).

Assim como Hegel, Marx trabalhava a história a partir da ideia de movimento. Porém, na perspectiva hegeliana, a História seria linear e feita pelos homens, mas, em última instância, quando as respostas cessassem, haveria o *espírito das coisas* como elemento produtor da História. Marx (1985, p. 20) contestava essa afirmação e defendia que a história não tem qualquer intervenção metafísica e sobrenatural, sendo sempre feita pelos homens, sem qualquer tipo de ação extramaterial:

por sua fundamentação, meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.

Como aponta Althusser (1979, p. 47), a dialética marxista se diferencia das demais por ser “necessariamente materialista”. Para Konder (1988, p. 6), “Marx promoveu a modificação do conceito hegeliano de dialética na medida em que promoveu o casamento dele com uma perspectiva revolucionária, comprometida com um projeto político de transformação prática do mundo”.

De maneira geral, Marx não escreveu sobre a dialética²³, mas, a partir da análise do desenvolvimento de suas obras e o encaminhamento que ele oferece para seus textos, é possível definir seis características fundamentais para pensarmos o materialismo histórico e dialético²⁴, inspirados nas *quatro leis*²⁵ da dialética propostas por Politzer (1981):

- a) a ideia de movimento;
- b) choque dos contrários: o choque a partir da contradição;
- c) choque entre necessidade e liberdade;

²³ Da mesma forma, Althusser (1979, p. 39) destaca como há dificuldade para definir o que é o materialismo dialético porque em nenhuma obra de Engels ou Lenin “a filosofia marxista se apresenta a nós de uma forma verdadeiramente adequada e rigorosa. Sabemos que existe, sabemos onde encontrá-la, mas para obtê-la temos que arrancá-la necessariamente dos textos que a contém, inferi-la mediante um trabalho crítico e profundo e uma análise rigorosa dos textos e das obras, teóricas e práticas, que nos deixaram”.

²⁴ Althusser (1979, p. 43, grifos do autor) diferencia que “o objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações. O objeto do materialismo dialético está constituído pelo que Engels chama ‘a história do pensamento’, ou o que Lenin denomina ‘a história da passagem da ignorância ao conhecimento’. Podemos ser mais precisos e designar este objeto como a história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos [...]”.

²⁵ Politzer (1981) trabalha com a ideia de quatro leis da dialética. De maneira diferente, optamos por falar em características da dialética, já que utilizar o termo leis seria engessar a própria dialética, o que contradiria sua perspectiva de constante movimento.

- d) relação entre quantidade e qualidade: maior quantidade não determina maior qualidade;
- e) ideia de totalidade: é importante não se apegar a fragmentos, mas sempre ter uma ideia do todo. Como o objeto de pesquisa não existe isolado e faz parte de uma totalidade, é necessário ir *o mais longe possível* para abarcar o máximo de totalidade;
- f) a crítica: não existe método dialético sem crítica, emissão de juízos, síntese e sem que o pesquisador *se coloque* no texto.

Segundo Konder (1988, p. 8), Marx entrelaçou,

de modo sistemático, uma concepção materialista da história (o reconhecimento do processo material que cria as condições nas quais amadurecem e se organizam as forças capazes de promover a mudança) com uma concepção dialética da revolução (o reconhecimento da importância da intervenção ativa dos homens no mundo, fazendo política, fazendo história).

Destacamos como dois autores cujas ideias marcam presença nas obras de Paulo Freire também se inspiraram na perspectiva defendida por Marx. O filósofo italiano Antonio Gramsci (1991), marxiano, trabalha em particular com a *concepção dialética da história*. Já o filósofo romeno (radicado na França) Lucien Goldmann (1913-1970), em sua obra *Ciências humanas e filosofia* (de 1952), segue Marx ao trabalhar as ideias de *consciência real* e *consciência possível* (GOLDMANN, 1978).

De maneira simplificada, compreendemos que Marx toma a realidade de maneira *histórica*, defendendo que tudo está em movimento. Dentro dessa perspectiva, é preciso sempre duvidar e questionar, outro ponto fundamental do materialismo histórico e dialético. Como explica Konder (1988), a dialética, com Marx, é muito mais uma suscitadora de *problemas* que propriamente uma fornecedora de *respostas* às perguntas feitas.

Aqui, é importante levar em conta a ideia da *práxis* como conhecimento que *sai* e *retorna* de maneira cíclica, gerando a reflexão-ação-reflexão, que se alternam e se complementam, levando à prática que gera uma determinada teoria e esta, por sua vez, gera uma nova prática, que leva a uma nova teoria – e assim por diante em um processo contínuo de rupturas, choques e sínteses que podem ser confrontadas em novos choques e gerar novas sínteses, levando sempre em conta a noção fundamental da dialética baseada na *tese*, *antítese* e *síntese*.

Outro ponto importante é que um trabalho que utiliza a dialética como método não pode ser produzido sem lançar mão da crítica, já que o próprio pensamento dialético não se satisfaz somente com a análise – apenas ver todas as partes e descrevê-las –, mas é preciso sempre ir além e colocar cada parte sempre em julgamento para chegar à síntese:

[...] no entendimento positivo do existente, ela [a dialética] inclui ao mesmo tempo o entendimento da sua negação, da sua desaparecimento inevitável; porque apreende cada forma existente no fluxo do movimento, portanto também com seu lado transitório; porque não se deixa impressionar por nada e é, em sua essência, crítica e revolucionária (MARX, 1985, p. 21).

Em suma, o materialismo histórico e dialético se baseia em ir além da mera descrição das leis que regem os fenômenos, mas levar em conta sua relação histórica e sua implicação social, contemplando a transitoriedade a partir de uma noção do movimento e da história que não se dissociam. O objeto de pesquisa, neste ponto, não está retirado do contexto histórico e social. Pelo contrário, ele se constitui como fato justamente porque não se desvincula da história e por sua relação estreita com o social que não pode ser restrita ou mesmo ignorada. A crítica então se torna um elemento de suma importância para confrontar dois fatos e, a partir do choque entre eles, chegar a uma síntese nova e transformadora.

Como explica Kosik (1995, p. 22-23, grifo do autor), “a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós”. Por isso, esta pesquisa parte da concepção do sujeito histórico capaz de transformar a sua história e, em se transformando, transformar também a realidade.

O jornal seria um meio que contribui para o processo de transformação ao se inserir em uma perspectiva de educação dialógica, que promove a autonomia e a cidadania entre educandos/educandas e educadores/educadoras. Também por possibilitar que *dizer a palavra* não seja privilégio de apenas alguns e algumas, mas direito (e até dever) de todas e todos em luta por sua autenticidade (FREIRE, 2005). É ter voz, sair do silêncio e da imobilidade e dizer a palavra de maneira consciente para fortalecer a liberdade de pensar, dizer, escrever e agir pela mudança.

Neste ponto, a dialética se torna indispensável para investigarmos a possibilidade de a elaboração do jornal escolar, a partir do diálogo entre educandos/educandas e educadores/educadoras e dos sujeitos com o mundo, levar

ao *ler* (tese), *pensar* (antítese) e *escrever* (síntese), em uma perspectiva de que cada sujeito precisa ser livre para ler (o texto e a realidade), autônomo para pensar a respeito do que leu e consciente o suficiente para escrever/reescrever – *escrever a palavra e reescrever o mundo* – e ter voz ativa como produtor de conteúdos de maneira transformadora. Indo além, o sujeito reinicia o ciclo, sendo capaz de ler o que escreveu, refletir a respeito e reescrever, em um processo contínuo.

Para Konder (1988, p. 9), o modo de pensar dialético “implica um esforço constante da consciência no sentido de ela se abrir para o reconhecimento do novo, do inédito, das contradições que irrompem no campo visual do sujeito e lhe revelam a existência de problemas que ele não estava enxergando”. Basicamente, é preciso ter proximidade suficiente do objeto para perceber seus detalhes, mas distância o bastante para perceber o todo, suas partes e as relações entre elas para formar a totalidade. É, enfim, preciso um olhar novo, disposto a compreender, explicar e criticar aquilo que, até aquele momento, poderia passar despercebido.

Konder (1988, p. 13) explica que “a dialética, como modo de pensar, no sentido proposto por Marx, precisa estar sempre disposta a se questionar a si mesma, a se reformular em seus próprios fundamentos, para não se desligar do fluxo da história”. Por isso, a partir desta pesquisa, pretendemos contribuir com a reflexão a respeito de como a dialética pode ser aplicada em pesquisas na área da Educação – principalmente nos estudos sobre a integração entre Comunicação e Educação e, mais especificamente, de uso e produção de mídias na escola.

Barbey (2010, p. 147, tradução nossa) diz que não é possível realizar uma pesquisa envolvendo a educação para os meios de maneira *neutra*, já que a problematização sobre o uso e produção de mídias na escola exige que o investigador não só interrogue suas fontes sobre o tema, mas, ao mesmo tempo, interrogue a si mesmo “[...] sobre sua própria relação cotidiana com as mídias e sobre sua visão da Educação. Na realidade, para tornar sua ação credível neste domínio, o pesquisador ou o ator não pode se contentar em assumir um olhar exclusivamente exterior [...]”²⁶.

Nesta perspectiva, o diálogo é uma categoria que é, ao mesmo tempo, meio e objetivo desta investigação, já que concebemos o jornal escolar como materialização

²⁶ “[...] Sur son propre rapport quotidien aux médias et sur sa vision de l’éducation. En réalité pour rendre son action crédible dans ce domaine, le chercheur ou l’acteur ne peut pas se contenter d’assumer un regard exclusivement extérieur [...]” (BARBEY, 2010, p. 147).

do diálogo entre os sujeitos e o diálogo foi o meio que definimos para conduzir a pesquisa, pois nos propomos a, dialeticamente, não só ler ou analisar, mas realmente dialogar com nossas fontes.

Nossa abordagem do diálogo com as fontes não vem na perspectiva do Positivismo – de que os dados *falam* por si, só bastaria a pesquisadora fazer as *perguntas certas* para que os documentos *dissessem sua verdade* –, mas na perspectiva de que, como investigadoras/es, não só interrogamos as fontes, mas as examinamos em sua relação com o contexto. Assim, desconstruímos e reconstruímos os textos, dialogamos com os documentos e com a realidade na qual foram produzidos e a investigação se faz não pelo que *dizem* as fontes ou o que *diz* a pesquisadora, mas como resultado do *diálogo* entre elas dentro do contexto.

Konder (1988, p. 201) explica que “Marx não se contentava em explicar o mundo: estava convencido de que era preciso transformá-lo”. Assim, o materialismo histórico e dialético se aplica a esta investigação porque nosso objetivo é justamente transformar e não só interpretar a realidade. Não se trata apenas de compreender como é feito o jornal escolar no ambiente escolar, mas como ele é um relevante meio de conscientização dos sujeitos com vistas à profunda transformação da realidade. Não é o jornal apenas para despertar novas técnicas de leitura: é o jornal como meio para a escrita de um novo mundo.

1.5 A ESTRUTURA DESTA TESE

Para atingir o objetivo proposto, o encaminhamento da presente investigação foi dividido em sete capítulos. O primeiro é formado por esta Introdução, na qual foi feita a contextualização da investigação e foram apresentados a problematização, a justificativa, o objetivo e a metodologia da pesquisa.

No Capítulo 2, investigamos a respeito da história da imprensa escolar, compreendendo o que é o jornal escolar e quais as características principais deste recurso didático-pedagógico segundo Célestin Freinet, de maneira a elucidar se o educador francês poderia realmente ser considerado um pioneiro neste tipo de trabalho. Para isso, temos como marcos teóricos as obras de Arenilla et al (2007), Gonnet (1978), Poslaniec (1990), Tolstoi (1905), Korczak (1988), Célestin Freinet (1932, 1969, 1973a, 1974b, 1977a) e Élise Freinet (1968).

No terceiro capítulo, nossa atenção se volta especificamente para Célestin Freinet e nos aprofundamos em sua vida, suas obras e sua experiência com o jornal escolar, compreendendo as características desse trabalho. Utilizamos como marcos teóricos: Célestin Freinet (1969, 1973a, 1974a, 1974b, 1996) e sua esposa, a educadora francesa Élise Freinet (1968).

Investigando historicamente as possibilidades de diálogo entre Comunicação e Educação, no capítulo 4 analisamos as características associadas a esta integração e ao uso e produção de mídias na escola, além de compreendermos as contribuições fundamentais de Paulo Freire para o desenvolvimento do pensamento latino-americano sobre Comunicação e Educação. Para isso, nos fundamentamos em: Soares (1984, 1996, 2002, 2004), Kaplún (1999, 2002), Marques de Melo (1985, 1998b), Gadotti (2007), Barbey (2010) e Martín-Barbero (2014).

Com base em Freire (2003, 2005, 2011a, 2011c, 2011d) e Freire e Guimarães (1984), o estudo segue, no quinto capítulo, com a investigação sobre o conceito de Comunicação trabalhado por Freire, a partir do qual definimos a Pedagogia da Comunicação proposta pelo educador brasileiro, de maneira a compreender que características teria a Educação-Comunicação na perspectiva freiriana.

No sexto capítulo, respondemos à pergunta de pesquisa de maneira a investigar a possibilidade de o jornal escolar, tomando como ponto de partida a proposta freinetiana, ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar à luz da perspectiva freiriana. Por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as Considerações Finais do estudo.

2 A IMPRENSA ESCOLAR ANTES E COM CÉLESTIN FREINET: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE PUBLICAÇÃO DE TEXTOS DOS ALUNOS

Neste capítulo, pesquisaremos primeiramente a respeito do conceito de jornal escolar. Em seguida, delinearemos o processo histórico deste recurso didático-pedagógico, destacando algumas experiências de imprensa escolar anteriores ao trabalho do educador francês Célestin Freinet (1896-1966). Em seguida, identificaremos as características principais do jornal escolar freinetiano. Definiremos então quais as influências que outros autores tiveram na proposta de Freinet – principalmente o belga Ovide Decroly (1871-1932) –, de maneira a compreender se o francês poderia realmente ser considerado um pioneiro da imprensa escolar e quais características o diferenciariam dos autores anteriores.

Pretendemos, com isso, responder ao seguinte questionamento: afinal, quais contribuições Freinet oferece ao jornal escolar para entrar para a História como o *pai* deste recurso didático-pedagógico? Com este foco, temos como marcos teóricos as obras de Arenilla et al (2007) e Gonnet (1978), sobre o conceito de jornal escolar. Sobre a história da imprensa escolar, nos fundamentamos em Poslaniec (1990), Tolstoi (1905), Bremand (1992), Faucher (1975), Ladsous (1995), Korczak (1988) e Raillon (2008). Sobre o jornal escolar freinetiano, nos baseamos em Célestin Freinet (1932, 1969, 1973a, 1974b, 1977a) e Élise Freinet (1968).

2.1 O JORNAL ESCOLAR: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Apesar de a imprensa escolar ser uma técnica reconhecidamente utilizada há cerca de 100 anos – na verdade, ela é até mais antiga, como mostraremos nas próximas páginas desta investigação –, o jornal escolar ainda é um conceito que gera dúvidas a respeito de seus possíveis significados. Afinal, o que caracterizaria um verdadeiro *jornal escolar*? Ele seria apenas um periódico impresso na escola? Quem o escreveria? Em que circunstâncias? Com que objetivos? Para materializar que tipo de discursos e práticas?

Relacionado a uma diversidade de possibilidades de materiais, visuais e formatos – indo desde um boletim manuscrito até um informativo impresso, podendo ser colorido ou preto e branco, contando com imagens ou apenas com texto, por exemplo –, o *jornal escolar* é capaz de nomear uma variedade grande de

documentos impressos produzidos dentro da escola, seja somente pelos alunos, por eles em parceria com os professores ou, em uma parcela menor, com a participação da direção, dos pais e da comunidade onde está inserida a instituição de ensino.

Porém, o que seria realmente um *jornal escolar*? Arenilla et al (2007, p. 187, tradução nossa) explicam que o jornal escolar cobriria uma variedade de documentos cujo ponto comum “[...] não é tanto a sua relação com a vida da escola, mas seu local de elaboração (o estabelecimento escolar) e a natureza de seus redatores (professor, alunos)”²⁷.

Partindo dessa mesma concepção, Longhi, Longhi e Longhi (2009, p. 326, tradução nossa) dispensam a nomenclatura *jornal escolar* e preferem a expressão *jornal estudante*²⁸, conceituando-o como um

periódico específico de um estabelecimento escolar ou universitário. Redigido pelos alunos (estudantes), não pode ser confundido, de um lado, com um boletim interno elaborado pela direção (a administração), ou, por outro lado, com as mídias com fins lucrativos que imitam o estilo dos jornais (ou blogs) escolares (estudantes) para atingir um segmento da juventude²⁹.

Assim, o jornal escolar não seria apenas mais um informativo *sobre* a escola, produzido pela direção ou pela equipe de gestão da instituição de maneira a divulgar os acontecimentos pertinentes à administração do local. Muito menos poderia ser caracterizado como uma publicação externa à escola, realizada por empresas privadas com objetivos comerciais de maneira a atrair o público infanto-juvenil.

O traço fundamental que diferenciaria o jornal escolar de outras publicações impressas distribuídas a partir da escola seria a combinação de dois fatores-chave: o local de onde se *fala* (o espaço da escola) e os sujeitos responsáveis por sua redação (alunos/as e professores/as).

De maneira geral, segundo Gonnet (1995), podemos identificar três tipos de jornais escolares feitos pelos alunos (mas, em sua maioria, iniciados a partir da iniciativa dos adultos):

²⁷ “[...] n’est pas tant leur relation avec la vie de l’école que leur lieu d’élaboration (l’établissement scolaire) et la nature de leur rédacteur (maître, élèves)” (ARENILLA et al, 2007, p. 187).

²⁸ Em francês, *journal étudiant*.

²⁹ “[...] périodique propre à un établissement scolaire ou universitaire. Rédigé par les élèves (étudiants) il ne peut pas être confondu, d’une part avec un bulletin interne réalisé par la direction (l’administration), d’une autre part avec les médias à but lucratif qui imitent le style des journaux (ou blogs) lycéens (étudiants) pour cibler un segment de la jeunesse” (LONGHI, LONGHI E LONGHI, 2009, p. 326).

- a) o tradicional *jornal escolar*, quando a iniciativa vem de um professor e faz parte de um projeto pedagógico no sentido de incentivar os alunos a escreverem e divulgarem seu jornal (a inspiração, em geral, é o francês Célestin Freinet);
- b) os *jornais de classe*, que costumam ter um tema escolhido pelo professor (um passeio da turma, por exemplo, que rende alguns textos);
- c) os *jornais da instituição*, geralmente produzidos a partir da iniciativa dos diretores para promover a *boa imagem* da escola para o público externo.

Dessa forma, há um consenso sobre o que seria o jornal escolar – uma publicação realizada por alunos/as e professores/as na escola –, mas, diante disso, nos questionamos: basta os textos serem de autoria dos/das alunos/as para que seja produzido um verdadeiro *jornal escolar*?

A discussão sobre isso é ampla e as conceituações sobre o tema ainda são bastante recentes. O termo *jornal escolar*, em português, é uma tradução livre do original *journal scolaire*, utilizado nos países de língua francesa – principalmente, na França (ARENILLA et al, 2007). Segundo Arenilla et al (2007), até o começo do século XX (e, em alguns locais, ainda na década de 1960), nos países francófonos, o *journal scolaire* (também chamado de *journal de classe*) era basicamente um documento no qual o professor descrevia as atividades escolares realizadas a cada dia. Em português, esse tipo de publicação ficou conhecido como *diário escolar* ou *diário de classe*, termos que são utilizados até hoje com este mesmo sentido.

Na França (e, posteriormente, nos demais países de língua francesa), o termo *journal scolaire* ganha uma nova conotação a partir do começo do século XX, com uma onda crescente de discussões a respeito de pedagogias vistas como alternativas a uma pedagogia conservadora (ARENILLA et al, 2007).

É nesse ponto, tendo como principal defensor o educador francês Célestin Freinet, que se inicia a conceituação do *journal scolaire* como uma produção impressa desenvolvida pelos alunos dentro da escola. Freinet (1974b, p. 19) conceitua que o jornal escolar seria “[...] uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes”.

No Brasil, em Portugal e nos demais países lusófonos, a opção foi por traduzir a expressão utilizada por Freinet como *jornal escolar* e caracterizá-la, segundo definido pelo próprio educador francês, essencialmente como uma publicação

realizada na escola a partir do trabalho cooperativo de alunos e professores. Porém, no Brasil, mesmo antes de haver um consenso sobre a conceituação a respeito do jornal escolar, já havia iniciativas de imprensa na escola.

Devido à falta de registros preservados, há dificuldade em identificar as primeiras iniciativas de jornal escolar no Brasil, mas, segundo Arroyo (1968), elas certamente se situam entre as décadas de 1830 e 1840. Bastos (2013) defende que os primeiros jornais infantis e escolares – realizados pela iniciativa das crianças – datam da segunda metade do século XIX. No estado de São Paulo, o destaque seria o jornal *O Colegial*, publicado em 1880 por alunos do Colégio Albuquerque, de Piracicaba (ARROYO, 1968).

A partir de um estudo a respeito dos jornais infantis publicados em São Paulo durante o século XIX, Arroyo (1968) apresenta algumas características comuns a essas publicações, como formato pequeno, textos combinados com imagens (geralmente desenhos), alguns manuscritos, apresentação de poesias e anedotas, e temas que oscilavam entre exaltação à moral, à religião e à preocupação cívica. Era comum os jornais escolares terem como exigência que seus redatores fossem os alunos com melhor desempenho acadêmico e reunirem especificamente aqueles que se interessavam por literatura. Um exemplo famoso é que “[...] Monteiro Lobato, quando no Colégio Paulista, em Taubaté, por volta de 1896 redigia o seu *O Guarani*, publicado semanalmente” (ARROYO, 1968, p. 136).

Nas décadas de 1920 e 1930, as Administrações de Instrução Pública passaram a incentivar a produção de jornais escolares com o objetivo de divulgar, mais facilmente, suas ideias a respeito dos hábitos e comportamentos entre os alunos e suas famílias (CHAVES, 2008). Para isso, os estudantes produziam os jornais a partir de um projeto previamente definido por professores e diretores. “Enfim, a criação de uma imprensa pedagógica estudantil na época, ao alargar o raio de ação dos alunos, tinha como princípio básico transformá-los em divulgadores do próprio projeto da escola” (CHAVES, 2008, p. 71).

A partir dos anos 1930, o jornal escolar no Brasil aparece como uma iniciativa marcada pela influência do escolanovismo (AMARAL, 2013). Nessa época, despontou o trabalho de Guerino Casasanta, professor da Escola Normal de Belo Horizonte que, em 1933, organiza “[...] a I Exposição de Imprensa Escolar, com cerca de 500 jornaizinhos de todos os recantos daquele Estado, entre impressos e manuscritos” (ARROYO, 1968, p. 160). Em 1939, Casasanta lançou o livro *Jornais*

escolares, inspirado nas propostas de John Dewey e no trabalho de Célestin Freinet (MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008). Amaral (2013) explica que,

nessa obra, o autor fundamenta a importância pedagógica do jornal escolar para os alunos e para a escola, aponta objetivamente as possibilidades de sua inserção junto ao currículo escolar e apresenta em detalhes as etapas de sua elaboração e organização, ou seja, dá as dicas de como fazer um tipo ideal de jornal escolar.

Bastos (2013) explica que, desde as primeiras décadas do século XX, o jornal escolar produzido pelos alunos – seja como atividade escolar ou extraclasse – ganha impulso a partir das instituições complementares ou associações auxiliares à escola. Incluídas na legislação de vários estados no Brasil a partir da década de 1930, essas iniciativas aumentaram o número de jornais escolares que circulavam pelo País até sua vigência, em meados da década de 1960 (BASTOS, 2013).

Porém, o foco nesse período se mantinha em um discurso higienista, nacionalista e religioso. Os jornais serviam basicamente como formadores de hábitos tidos como *civilizados*, incentivavam a conduta dentro da moral, bons costumes e desenvolvimento de *virtudes*, realizavam propaganda política, privilegiavam um discurso de manutenção da ordem e não era rara a exaltação do amor a Deus, à família e à pátria (FRAGA, 2012 ; RABELO, 2013; SILVA, 2013; BASTOS; ERMEL, 2013).

Neste caso, o espaço de expressão para os alunos e, fundamentalmente, a liberdade para escolha das pautas e textos eram quase inexistentes – práticas como censura de temas, controle da escrita dos alunos e cortes de trechos ou textos inteiros por parte dos professores eram comuns, como demonstra Pinheiro (2008) a respeito do jornal *Nosso Esforço*, publicado na Escola Pública Caetano de Campos, em São Paulo, entre 1936 e 1967.

Pesquisando especificamente sobre a imprensa escolar no período entre 1938 e 1945 em Curitiba, Stein (2008, p. 211) descreve uma contradição fundamental dos jornais escolares da época: os alunos escreviam os textos, porém seus discursos “[...] sempre aparecem bem afinados com os interesses do regime. Tributos ao presidente, elogios ao Estado Novo e convocação para os demais colegas cumprirem seu dever para com a Pátria”.

Segundo Pinheiro (2008, p. 169), nas décadas de 1930 e 1940, o Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda (DEIP) de São Paulo promovia

[...] exposições dos ‘jornaizinhos’ elaborados pelas crianças e promovia concursos que mobilizavam interesses em torno da divulgação das melhores escolas e dos melhores alunos, a serem premiados. Esses encontros mostram a repercussão que os jornais escolares ganharam no período. Determinavam, por meio de circulares, formatos, temas, conteúdos e distribuição das matérias que deveriam figurar no jornal, evidenciando iniciativas que visavam o controle e a censura da produção escolar.

Com seu auge justamente entre os anos 1920 e 1970, a partir do trabalho de Freinet e seus seguidores, o jornal escolar curiosamente ganha destaque na Europa entre 1968 e 1973, com a emergência do movimento estudantil em contraponto ao sistema de repressão e as ditaduras que marcaram a administração de vários países no período (ARENILLA et al, 2007). Da mesma forma, é nos anos 1960 até a década de 1980 – período marcado pela ditadura militar (1964-1985) – que as publicações dos alunos se multiplicam no Brasil (e, de maneira mais ampla, em vários países da América Latina), principalmente nas escolas do antigo Segundo Grau³⁰.

Circulando tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, essas publicações – seja na Europa ou na América Latina – focavam fortemente nos textos e charges sobre atualidades políticas: “frequentemente, eram periódicos, às vezes efêmeros, buscando manchetes chocantes, trabalhando com a zombaria e o humor, abordando temas da atualidade, expressando em geral uma reação ao conformismo vigente” (ARENILLA et al, 2007, p. 188, tradução nossa)³¹.

Após um período de declínio, no começo do século XXI, o jornal escolar – partindo do referencial dos *journals* norte-americanos – ganha novo fôlego, agora como um diário ou um espaço para relatos de experiências pessoais. Hoje, ele aparece com frequência nos cursos de formação de profissionais (principalmente professores) em países como França, Suíça e Bélgica e é reconhecido como uma maneira de formadoras e formadores conhecerem as dificuldades de alunas e alunos e aperfeiçoarem o curso oferecido, além de permitir a seu/sua autor/a um espaço para dialogar *consigo mesmo/a* e analisar sua própria prática.

Neste sentido, Corroy (2004, p. 239) explica que há uma diferença fundamental entre os jornais escolares (no sentido de publicação coletiva) e aqueles

³⁰ No Brasil, a nomenclatura *Segundo Grau* é utilizada a partir da Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971) e substituída por *Ensino Médio* com a Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), nomenclatura vigente até os dias atuais.

³¹ “Il s’agit le plus souvent de périodiques, parfois éphémères, recherchant le titre choc, maniant la dérision et l’humour, abordant des thèmes d’actualité, exprimant souvent une réaction aux conformismes ambiantes” (ARENILLA et al, 2007, p. 188).

com foco em serem publicações individuais dos alunos (como utilizado na última década): enquanto as produções com objetivo de serem *diários* de relatos individuais de experiência são meios para a reflexão sobre o *eu* – o sujeito se questiona sobre como se avaliar, se compreender ou se posicionar diante de uma atividade –, os jornais escolares realizados pelo grupo se orientam no sentido de promover a reflexão sobre o *eu com os outros*, ou seja, o sujeito se questiona sobre como se avaliar, se compreender ou se posicionar diante do coletivo (do grupo, da sociedade ou até do mundo).

Assim como os objetivos dos escritos, a materialidade do jornal escolar se modificou com o passar do tempo. Collot (2012, p. 12, tradução nossa) relembra que, entre os alunos, há algumas décadas era imprescindível que seus textos fossem sempre impressos para inclusão no jornal, já que, “desde Gutenberg, a imprensa é aquilo que confere valor à escrita, permitindo sua reprodução, sua difusão”³². Imprimir um texto era, enfim, “um poder”³³ (COLLOT, 2012, p. 12, tradução nossa). Hoje, o jornal escolar passou a ter versões em diferentes formatos (vídeo, texto, imagens) e plataformas online (*blog, newsletter, podcast, páginas em redes sociais, etc*), de maneira a acompanhar o uso crescente da internet.

A dificuldade de conceituar o jornal escolar aumenta devido às variações na teoria e na prática deste tipo de trabalho, dependendo do período observado e do contexto onde estão inseridos. Em Portugal, por exemplo, João Carlos Gonçalves (2008, p. 1957-1958) define o jornal escolar como

[...] meio de comunicação escrito, editado no contexto de uma organização escolar, produzido pelos seus diversos protagonistas, com uma participação forte e empenhada de alunos e professores, integrado num projecto pedagógico e destinado a informar a escola e a comunidade sobre a vida do estabelecimento de ensino, promovendo a aprendizagem, integração e fomento do sentido de pertença dos alunos.

Ao pesquisar sobre os jornais escolares produzidos em Portugal no início dos anos 2000, João Carlos Gonçalves (2008) conclui que eles, entre outras características, são iniciativas dos adultos (diretores e professores) e os alunos escrevem a partir da coordenação de algum funcionário da escola. Com isso, há

³² “Depuis Gutenberg l'imprimerie c'est ce qui conférait valeur à l'écrit, permettait sa reproduction, sa diffusion” (COLLOT, 2012, p. 12).

³³ “Un pouvoir” (COLLOT, 2012, p. 12).

pouca criticidade, os textos são focados em acontecimentos do dia-a-dia da escola e há a preocupação de manter a boa imagem da escola diante dos pais dos alunos.

Os jornais escolares portugueses também funcionam como meio de comunicação da escola para a comunidade, mas não atuam na via contrária: quase não há textos sobre o bairro, a cidade, o país ou o mundo e, quando publicados, são produções assinadas por pessoas externas à escola (J. C. GONÇALVES, 2008).

Entre os franceses, contemporâneos do *pioneiro* Freinet, o jornal escolar é visto como “[...] um periódico, composto de artigos e ilustrações realizados pelos adolescentes e crianças, que obedece às mesmas obrigações jurídicas e fiscais que os jornais de adultos” (GONNET, 1978, p. 58, tradução nossa)³⁴.

Na França, a produção e a distribuição de jornais escolares são regulamentadas por lei e fiscalizadas de perto pelo Estado – representado pela figura do diretor da escola, que deve monitorar as produções para evitar excessos. Entre outras exigências, o diretor da publicação deve ter mais de 18 anos (de maneira a ser possível responder civil e penalmente pelas possíveis infrações cometidas pelos textos).

Para circular fora do espaço escolar, todo jornal deve ser registrado no serviço governamental responsável pelo cadastro de publicações periódicas e agências de notícias³⁵. Em contrapartida, os jornais ganham vantagens fiscais para sua circulação fora do ambiente escolar. As publicações são anualmente enviadas ao *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information* (CLEMI), responsável por reuni-las, arquivá-las e organizá-las em um acervo, que pode ser consultado pelo público (GONNET, 1978).

³⁴ “[...] un périodique, composé d'articles et d'illustrations réalisés par des adolescents et des enfants, qui obéit aux mêmes contraintes juridiques et fiscales que les journaux d'adultes” (GONNET, 1978, p. 58).

³⁵ Bourhis (2012) explica que, por mais de 100 anos, a imprensa estudantil foi regulamentada pela lei de liberdade de imprensa de 1881. Porém, a legislação era bastante rígida – exigia uma série de declarações e documentos para certificar a publicação, além de exigir um adulto responsável que deveria fazer o controle do que era publicado –, o que levava a maioria dos alunos a se dobrarem ao controle ou simplesmente agir na clandestinidade (BOURHIS, 2012). Em 1991, um passo importante é dado com uma circular do ministério da Educação com possibilidades de normas mais brandas para as publicações de alunos. Em fevereiro de 2002, uma nova circular é publicada esclarecendo a importância da liberdade dos alunos, garantindo que os jornais escolares poderiam circular livremente dentro do espaço escolar sem precisar de autorização ou controles prévios (BOURHIS, 2012). A circular também determina que a responsabilidade pela publicação poderia ser exercida por um aluno (maior ou menor de idade, mas, neste caso, somente com autorização dos pais) ou um adulto escolhido pelos alunos. Assim, o jornal estaria liberado de declarações, depósitos legais e submissão obrigatória a um adulto-responsável para avaliação do conteúdo. No entanto, ele não poderia ser distribuído fora da escola (BOURHIS, 2012).

O modelo francês é essencialmente diferente da maneira como os jornais escolares são trabalhados no Brasil³⁶. Além da dificuldade de se definir um conceito de jornal escolar próprio do nosso país, as publicações não são regulamentadas por lei e, sem uma legislação específica que contemple esse trabalho, os jornais escolares se tornam experiências isoladas mantidas por professores e professoras a partir de sua curiosidade ou afinidade com esse tema.

Por isso, defendemos que não é possível demarcarmos uma única definição de jornal escolar, pois ela muda de país para país, de cultura para cultura, dependendo do contexto e das referências utilizadas. Em princípio, e tendo como base os conceitos apresentados até aqui, trabalhamos com a ideia inicial de que o *jornal escolar é toda publicação impressa de caráter jornalístico produzida na escola por alunos/as e professores/las, sem vínculo com empresas comerciais de comunicação ou órgãos públicos e sem caráter de publicidade explícita, tendo como foco retratar fatos cotidianos ocorridos dentro e/ou fora da instituição escolar.*

As definições apresentadas neste subcapítulo vão guiar a próxima etapa da presente tese: realizar uma investigação a respeito da história da imprensa escolar e, de maneira específica, do jornal escolar, apresentando as primeiras experiências que podem ter dado origem ao trabalho freinetiano.

2.2 O JORNAL ESCOLAR ANTES DE FREINET

Mesmo sendo o autor mais conhecido a respeito do jornal escolar – e, inclusive, ser o precursor da nomenclatura *jornal escolar* utilizada atualmente –, Célestin Freinet sempre ressaltou que não era o verdadeiro *pioneiro* em relação ao trabalho envolvendo imprensa escolar e elegeu o educador belga Ovide Decroly (1871-1932) como sua inspiração para esse trabalho.

Nossa pesquisa, porém, mostra que a imprensa na escola (seja somente como equipamento, em um primeiro momento, mas depois como técnica, recurso pedagógico e meio de divulgação de textos próprios por parte dos alunos) tem uma história muito mais longa. Neste sentido, a imprensa aplicada à educação das

³⁶ Nesse sentido, fazemos referência à importância que os jornais escolares têm na França, com direito a legislação e trabalho específicos. No entanto, deixamos claro que não concordamos com o modelo de *fiscalização* governamental implementado entre os franceses. Como veremos nos capítulos seguintes, isso não coaduna com o modelo de jornal escolar que defendemos a partir da perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire.

crianças já era tratada como uma possibilidade no século XVIII. No entanto, era um recurso à disposição de poucos, sendo exclusivo de algumas famílias de nobres, da burguesia e, principalmente, dos reis.

O mais famoso *tipógrafo real* na França foi Jacques Collombat (1668-1744), que, desde 1718, ensinou ao futuro rei Luís XV (1710-1774) a arte da impressão em um pequeno ateliê tipográfico no *Palais des Tuileries* (BIBLIOTHEQUE..., 2016). O objetivo de Collombat era oferecer uma atividade na qual o futuro rei estudasse ao mesmo tempo em que se divertisse e se movimentasse. Ainda criança, o herdeiro do trono imprimiu algumas obras, sendo a mais famosa delas um livro de Geografia a respeito dos principais rios da França e da Europa³⁷ (GIORDANENGO, 2015).

Ainda no século XVIII, Vial (1989) destaca o trabalho do educador francês Louis Dumas (1676-1744), por volta das décadas de 1720 e 1730. Nascido na cidade de Nîmes (no sul da França) em uma família protestante, Dumas se interessava especialmente pela dificuldade que as crianças tinham para aprender a ler e escrever. Inspirado no pensamento do filósofo inglês John Locke (1632-1704), Dumas defendia que os alunos só poderiam aprender a partir da experiência (GRANDIÈRE, 1999).

Tendo como referência o processo de impressão de textos, Dumas criou o *bureau typographique*³⁸, um móvel composto por uma mesa sobre a qual era colocada uma pequena estante com seis níveis de prateleiras divididas em 30 compartimentos, nos quais eram dispostos cartões com letras, números e sinais de pontuação impressos – o móvel se parecia com as caixas de impressão que faziam parte dos tipos da época (GRANDIÈRE, 1999).

A partir das instruções dos professores, as crianças procuravam as letras nos compartimentos e, distribuindo-as em cima da mesa, formavam palavras, expressões ou frases (GRANDIÈRE, 1999). A inspiração vinha do trabalho dos impressores e tipógrafos, que, na época, procediam da mesma maneira: diante de uma mesa cheia de pequenas *caixas* onde ficavam as formas com as letras, eles escolhiam as que comporiam o texto, as ordenavam para que fossem colocadas nos tipos e, no contato com a tinta, fossem impressas as palavras no papel.

³⁷ Com 82 páginas, a obra teve uma tiragem de 50 exemplares (GIORDANENGO, 2015).

³⁸ Em 1733, Dumas publica a obra *La bibliothèque des enfants, ou les premiers éléments des lettres, contenant le système du bureau typographique*, na qual reúne seus apontamentos sobre a alfabetização das crianças e o *bureau typographique* (LALLEMENT-RENONCIAT, 2005).

Em sua obra mais célebre, *Traité des études ou de la manière de servir et d'étudier les belles lettres*, publicada pela primeira vez em 1726, o educador francês Charles Rollin (1661-1741) relata ter conhecimento do *bureau typographique* e o classifica como uma nova técnica para ensinar as crianças a ler (ROLLIN, 1899)³⁹.

Rollin (1899) relembra que, trabalhando basicamente com uma mesa, em cima da qual eram dispostas placas com as letras e combinações de fonemas, o professor estimulava as crianças (de três e quatro anos) a procurarem, entre as peças disponíveis, aquelas que formavam as palavras ditadas por ele. Ao reunir as peças e colocá-las na ordem desejada, a criança *materializava* a escrita da palavra diante de seus olhos. Entre as vantagens, Rollin (1899, p. 48, tradução nossa) elege que a principal era ser uma maneira divertida e agradável para aprender a ler, pois

nada é mais cansativo, nem mais enfadonho na infância que a contenção da mente e a falta de ação do corpo. Aqui [...] ele [o aluno] não é forçado a um repouso que lhe entristece, sempre preso no lugar onde é obrigado a ler. Os olhos, as mãos, os pés, todo o corpo está em ação. [...] Este movimento é bem ao seu gosto, e é extremamente adequado ao caráter vivo e inquieto dessa idade⁴⁰.

Mesmo não oferecendo às crianças (filhas de famílias da nobreza e da burguesia) a possibilidade de imprimirem seus textos, Dumas tinha como objetivo fazer com que seus alunos se sentissem *tipógrafos* (LALLEMENT-RENONCIAT, 2005). Assim, podemos constatar que a imprensa inspirava educadores e já era usada como um recurso pedagógico desde o século XVIII. Porém, a técnica da impressão – e a satisfação de imprimir seus próprios trabalhos – estava a serviço da educação da realeza e, em menor medida, dos filhos da nobreza e da burguesia.

Com o russo Leon Tolstói, um século mais tarde, há uma nova abordagem: a imprensa, como equipamento, não entra na escola, mas seus alunos-camponeses passam a escrever motivados pela promessa de verem seus melhores textos ganharem a *honra* da impressão.

³⁹ Rollin (1899) atribui essa experiência a um certo *Monsieur du Mas*. Devido à semelhança entre as características do trabalho de Louis Dumas e da técnica descrita por Rollin, além de elas se desenrolarem no mesmo período histórico, concluímos que Rollin (1899) na verdade descreve a experiências de Dumas em Nîmes.

⁴⁰ “Rien n'est plus fatigant ni plus ennuyeux dans l'enfance que la contention de l'esprit et le repos du corps. Ici [...] il n'est point contraint à un repos qui l'attriste, en le tenant toujours collé à l'endroit où on le fait lire. Les yeux, les mains, les pieds, tout le corps est en action. [...] Ce mouvement est fort de son goût, et convient extrêmement au caractère vif et remuant de cet âge” (ROLLIN, 1899, p. 48).

2.2.1 Leon Tolstói e os primeiros passos para um texto livre impresso

No século XVIII, as experiências de uso da imprensa aplicada à Educação meramente como equipamento ou técnica para trabalhar a alfabetização (como defendido por Louis Dumas) não geraram um trabalho mais amplo de elaboração da produção autoral entre os alunos. É somente a partir do fortalecimento do trabalho de produção de textos com a escrita livre entre as crianças em contextos educativos (entre eles, a escola) que a concepção do jornal escolar como vemos hoje vai se construindo e se fortalecendo.

Segundo Poslaniec (1990), um autor poderia ser considerado pioneiro nesta questão: o escritor russo Leon Tolstói (1819-1910), que, em 1858, inspirado no filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), criou uma escola infantil em Iasnaïa Poliana, a propriedade onde morava com a família na Rússia, de maneira a oferecer uma alternativa de educação popular aos filhos dos camponeses da região.

Em sua escola, ainda na metade do século XIX, Tolstói decidiu abrir espaço para que as crianças produzissem textos literários de maneira livre, com a proposta de que os melhores seriam reunidos e publicados (COUSINET, 1965). Efetivamente, a partir de 1862, Tolstói passa a publicar uma revista, composta tanto por textos de sua própria autoria, como produções de outros escritores, diretores de escolas primárias e alguns alunos.

Tolstói (1905) relembra como a publicação dos textos começou. Ansioso para encontrar uma maneira de estimular a leitura e a escrita entre as crianças de Iasnaia Poliana, o autor tentou uma série de atividades. Todas sem sucesso. Um dia, por acaso, ele pede que os alunos produzam uma pequena redação (individualmente), enquanto ele termina o rascunho de um texto que gostaria de publicar.

Terminada a tarefa, as crianças se interessam pelo que Tolstói está escrevendo. Ele lê para a turma o que já está escrito e adianta os rumos que gostaria de dar à história. As crianças passam então a opinar sobre o enredo, aconselham o autor sobre como conduzir a trama, sugerem novos personagens e acontecimentos. Tolstói anota as sugestões e, em quatro horas, professor e alunos, juntos, finalizam a primeira parte do texto de maneira coletiva (TOLSTOI, 1905).

Surpreso com a capacidade e a alegria que as crianças tinham para criar histórias, além da facilidade para se expressarem quando o assunto lhes motivava, Tolstói passa a propor que cada aluno crie seu próprio texto, primeiramente a partir

de assuntos determinados pelo professor; depois, de maneira totalmente livre (TOLSTOI, 1905). Para Tolstoi (1905), o papel do professor, neste tipo de trabalho, era demonstrar os procedimentos básicos para elaboração de um texto, indicar os caminhos possíveis para a escrita e orientar as crianças em caso de dúvidas. Todo o restante do trabalho seria desenvolvido pelos alunos de maneira autônoma.

Quanto aos resultados, Tolstoi (1905, p. 309-310, tradução nossa) garantia que, a partir do momento em que terminavam as lições e as crianças eram livres para escrever por conta própria, cada aluno “[...] escrevia uma obra poética inigualável dentro da literatura russa”⁴¹.

Como ressalta Poslaniec (1990), Tolstoi não trabalhava realmente com um jornal escolar, mas pode ser considerado um precursor da imprensa escolar por ser um dos primeiros a *dar a palavra* às crianças ao incentivá-las a escrever textos próprios de maneira livre com o objetivo de serem reunidos, editados e publicados em formato impresso.

Como veremos adiante, o trabalho de Tolstoi não demora a chegar à Europa Ocidental e inspirar outros educadores, determinados a quebrar com o velho modelo da redação escolar obrigatória e instalar uma nova forma de as crianças se expressarem pela escrita.

2.2.2 Experiências na França: Paul Robin e o ateliê de impressão

Com um trabalho diferente do proposto por Tolstoi em Iasnaia Poliana, ainda no século XIX despontam publicações desenvolvidas por alunos dos liceus franceses. São publicações pouco conhecidas por não serem fruto do trabalho de educadores famosos, mas sim, do esforço anônimo de professores e alunos que não entraram para a História. Esse período é marcado na França pela produção consistente de jornais em escolas e universidades, falando principalmente de política, religião, economia e fatos cotidianos.

No acervo da Biblioteca Nacional Francesa, o jornal escolar mais antigo apresentado é o *L’Aurore*, de 1830, uma publicação dos alunos de uma escola da cidade de Marseille (CORROY, 2004). Com textos produzidos pelos próprios alunos sobre temas de seu interesse, o *L’Aurore*, no entanto, se tornou uma exceção entre

⁴¹ “[...] il écrivit une œuvre poétique qui n’a pas son égale dans la littérature russe” (TOLSTOI, 1905, p. 309-310).

as publicações escolares da época. Em geral, sob forte influência dos professores e diretores das escolas, a opção era por temas patrióticos, a divulgação de uma *boa imagem* da escola onde era produzido o periódico e o reforço à representação da *criança obediente* (CORROY, 2004).

Poslaniec (1990) lembra que, no acervo da Biblioteca Nacional Francesa, vários livros demonstram a quantidade de publicações escolares redigidas pelos alunos a partir da década de 1870, como a *L'écho de la jeunesse* (entre 1871-1886) e a *Les droits de la jeunesse* (de 1882).

João Carlos Gonçalves (2008, p. 1955) aponta que, antes de Freinet, não houve jornais escolares com a mesma proposta freinetiana, mas eram comuns os jornais editados nas escolas, seja pelos professores ou pelos alunos, “[...] que, muitas vezes, em períodos de férias escolares, editavam pequenos jornais de cariz literário, satírico ou de intervenção local”.

Desde a década de 1880, segundo Poslaniec (1990), há uma crescente discussão na Europa, Rússia e Estados Unidos sobre a importância de oferecer momentos de prática de trabalhos manuais na escola. Entre eles, estava a impressão de textos. Nesta época, uma experiência se destaca na França.

Entre 1880 e 1894, o educador francês Paul Robin (1837-1912) assume a direção do *Orphelinat Prévost* (depois chamado de *Orphelinat de Cempuis*), um orfanato no qual instala uma série de oficinas e ateliês para alunas e alunos, como agricultura e trabalhos de campo, jardinagem, sapataria, cozinha, enfermagem, marcenaria, pintura, escultura e cerâmica. Entre as opções de trabalho, estavam também ateliês de tipografia, litografia, fotografia e impressão (BREMAND, 1992).

Bremand (1992) relembra que, desde sua chegada a Cempuis (uma cidade a 120 km ao norte de Paris), Robin prometia inovações: em sua bagagem, trouxe a ideia de iniciar uma experiência de educação mista⁴², livros para formar uma biblioteca, objetos para *vulgarização científica* e equipamentos para impressão em papel, uma recordação dos tempos em que participou da Primeira Internacional e era responsável por imprimir os textos.

Em 1885, Robin inicia o trabalho do ateliê de impressão no orfanato a partir do antigo método de ensinar as crianças a ler e escrever (e, posteriormente,

⁴² Com Robin na direção, o orfanato chegou a ter 250 crianças (tanto meninas quanto meninos que conviviam livremente, uma inovação para a época), com idades entre três e 17 anos (BREMAND, 1992).

desenvolver a leitura e a escrita) utilizando as formas de chumbo com os formatos das letras para impressão (BREMAND, 1992). Demora pouco para ele perceber as potencialidades desse trabalho e iniciar atividades em que as crianças não só *montavam* as palavras a partir das formas com as letras, mas realmente podiam imprimi-las e ver o resultado de seu trabalho marcado no papel.

Com o tempo, o trabalho com a imprensa se desenvolve em duas frentes. De maneira técnica, as crianças são ensinadas a como imprimir os textos e imagens e como encadernar livros, montando uma verdadeira *gráfica*, que imprimia tanto o boletim de informações do próprio orfanato quanto recebia encomendas de entidades externas à instituição (BREMAND, 1992).

A outra parte do trabalho era o incentivo à produção de textos por parte de alunas e alunos a partir de experiências vividas dentro e fora do orfanato, principalmente as aulas ao ar livre, os passeios pela região e os acampamentos em outras cidades. Os relatos eram produzidos tanto pelos educadores, quanto pelas crianças e eram publicados no boletim informativo do orfanato (BREMAND, 1992).

O trabalho do educador francês, no entanto, não se restringiu a Cempuis e logo se espalhou. O educador espanhol Francisco Ferrer (1859-1909), por exemplo, tinha forte ligação com o trabalho de Robin⁴³ (BREMAND, 1992). Em sua Escola Moderna, Ferrer também utilizava a imprensa e seu *Boletín de la Escuela Moderna*, publicado entre 1901 e 1909 (com um período de interrupção entre 1906 e 1907, quando Ferrer foi preso), trazia tanto textos do próprio educador catalão e de outros pedagogos, quanto produções de alunos/as, inspirado no modelo da publicação de Cempuis (NOVOA; VILANOU, 2013).

Outro *herdeiro* de Robin é o francês Sébastien Faure (1858-1942), líder da escola A Colmeia (*La Ruche*, em francês), aberta em 1904 em Rambouillet até ter seu fim em 1917. Seguindo um modelo semelhante ao proposto por Robin, a escola reunia cerca de 20 voluntários e 40 crianças – meninas e meninos – das classes populares, que participavam de uma série de ateliês. Entre eles, havia uma oficina de impressão, cujos equipamentos haviam vindo diretamente de Cempuis

⁴³ Gallo (2013) explica que Robin e Ferrer se conheceram durante o exílio do catalão na França, ocorrido entre 1886 e 1901. Segundo Bremand (1992), Ferrer não só se encontrou com Robin, mas visitou Cempuis (não há a data exata dessa visita) e essa experiência foi importante para realizar a sua Escola Moderna. Em contrapartida, em 1908, Robin colaborou com a revista da *Liga Internacional para a Educação Racional da Infância*, liderada por Ferrer, o que demonstra a afinidade e o relacionamento estreito entre esses dois educadores.

(PEYRONIE, 1999). Assim como acontecia com os/as alunos/as de Robin, as crianças d'A Colmeia imprimiam folhetos, jornais e comunicados encomendados por *amigos da escola*, em geral sindicatos, cooperativas e representantes do movimento operário francês (KASSICK, 1993).

Para Lechevalier (2013), Paul Robin pode ser considerado um precursor não só da imprensa na escola, mas de todo o movimento no sentido de utilizar as mídias como recursos pedagógicos. Além da influência sobre Ferrer e Faure, o francês também seria fundamental para compreendermos outras experiências desenvolvidas na transição entre os séculos XIX e XX, como o belga Ovide Decroly e suas aulas cooperativas (LECHEVALIER, 2013).

Destacamos como Robin utiliza a imprensa não só como equipamento – desenvolvendo entre alunos e alunas a técnica de como imprimir documentos, folhetos ou jornais –, mas como um precursor do trabalho de expressão própria – ao incentivar as crianças a criarem textos que fariam parte do boletim do orfanato.

Na mesma época, mas em outro país europeu, Frantisek Bakulé desenvolvia um trabalho igualmente importante no sentido de despertar a escrita infantil, produzindo jornais a partir dos relatos das crianças.

2.2.3 Frantisek Bakulé: inspiração em Tolstoi para os textos das crianças

Além da França, na transição do século XIX para o XX, já eram comuns os jornais produzidos por crianças em escolas na Alemanha, na Iugoslávia e na Tchecoslováquia (onde hoje são a República Tcheca e a Eslováquia). Nesta região, o exemplo mais conhecido é o do educador tcheco Frantisek Bakulé (1877-1957).

Conhecido entre os educadores da época e chamado pelo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) pela alcunha de *nosso Pestalozzi moderno*⁴⁴, Bakulé iniciou sua carreira na última década do século XIX como professor em uma pequena cidade da Boêmia (então parte do Império Austro-Húngaro), até fundar o Instituto Bakulé, reunindo crianças com e sem limitações físicas em um subúrbio da capital, Praga (FAUCHER, 1975).

Questionador da pedagogia conservadora e ferrenho defensor de uma educação para e pela vida, Bakulé trabalhava de maneira que o professor fosse um

⁴⁴ Uma associação positiva ao trabalho do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

colaborador-conselheiro de seus alunos, capaz de estimular a comunicação livre – com reuniões, pequenas conferências e jornais produzidos pelas crianças (FAUCHER, 1975). O trabalho era desenvolvido em um sistema de ateliês, como encadernação, além de uma sala de impressão.

Influenciado por Tolstoi, Bakulé incentivava a prática de trabalhos manuais e a redação em forma de texto livre com as crianças. A partir disso, é criado um jornal impresso, intitulado *A Jovem Liberdade*, que reunia as produções dos alunos. A publicação continha quatro seções: eventos interiores e exteriores à escola, Ciências, humor e desenhos (FAUCHER, 1975). Diferentemente de Paul Robin, Bakulé não trabalhava com a imprensa como técnica. Os alunos produziam os textos, que eram impressos fora da escola, em uma gráfica com profissionais.

Visando a preparar as crianças para a vida em sociedade, Bakulé estimulava os alunos a investigarem sobre a administração da cidade e as diferentes funções da vida pública a partir de uma experiência de autogestão da escola por parte das crianças (incluindo um tribunal interno e sessões de debates sobre temas diversos). Aos poucos, “[...] as crianças escrevem no jornal sobre os eventos interessantes do vilarejo e o fazem penetrar nas famílias” (FAUCHER, 1975, p. 5, tradução nossa)⁴⁵.

No entanto, bastam cinco edições para o inspetor de ensino da cidade descobrir sobre o jornal e proibir sua publicação alegando que se tratava de um material *subversivo* (FAUCHER, 1975). Para o inspetor, política era um assunto que não deveria fazer parte das discussões dentro da escola e, muito menos, ser debatido em um texto que circulasse no ambiente escolar (FAUCHER, 1975).

Isso não impede que a experiência seja retomada em outros momentos de maneira autônoma pelos alunos. Nas férias de 1918, as crianças participam de um acampamento fora de Praga, onde se organizam e criam um jornal. Usando as máquinas de escrever trazidas da instituição, em apenas um dia é publicada a primeira edição. Logo surgem divergências sobre o conteúdo dos textos e um segundo jornal é lançado. As duas publicações passam a disputar espaço até o fim do período do acampamento (FAUCHER, 1975).

Assim como Freinet faria na década de 1920, Bakulé defendia uma educação para e pelo trabalho, fundamentada nas experiências de vida dos sujeitos: “o ensino

⁴⁵ “[...] les enfants écrivent les événements intéressants du village dans leur journal et le font pénétrer dans les familles” (FAUCHER, 1975, p. 5).

conosco é contínuo da manhã à noite: é tudo aquilo que pode nos interessar em nosso trabalho, nossa vida” (FAUCHER, 1975, p. 71, tradução nossa)⁴⁶.

Se o francês Paul Robin merece destaque por ter sido um dos primeiros educadores a trabalhar com a imprensa como equipamento – e ensinar às crianças a técnica de como imprimir textos –, Frantisek Bakulé deve ser reconhecido por seu trabalho inovador no sentido de estimular as crianças a escreverem jornais, formados por textos próprios, tendo como assunto a escola e questões relevantes da comunidade. Experiências semelhantes já despontavam nos Estados Unidos na mesma época.

2.2.4 John Dewey e as experiências nos Estados Unidos

As experiências de produção de jornais na escola não se restringiram à Europa e logo chegaram aos Estados Unidos. Em 1919, o educador americano John Dewey (1859-1952) publica a obra *Schools of Tomorrow* (em parceria com sua filha, Evelyn Dewey) e relata experiências de imprensa escolar nos EUA.

Dewey e Dewey (1931) explicam como o trabalho com as crianças era profícuo a partir da utilização da imprensa tanto como forma de iniciar os alunos nas técnicas de impressão, como no desenvolvimento do ensino da língua a partir da impressão de documentos oficiais, como listas de chamadas e circulares. Segundo os autores (1931), o trabalho tinha grande sucesso nas escolas e, a partir da composição dos textos e revisão das *provas de impressão*⁴⁷, as crianças melhoravam seus resultados nas aulas de língua materna ao exercitar a ortografia, a pontuação e a redação.

A produção do jornal era ainda uma forma de estimular a leitura entre as crianças e tinha um papel relevante para divulgar informações consideradas importantes pela direção da escola. A partir de Dewey e Dewey (1931), verificamos também o papel higienizador da imprensa escolar norte-americana na época: era a partir da produção do boletim impresso que os médicos da escola, em parceria com os professores de língua materna, promoviam campanhas de higiene.

⁴⁶ “L’enseignement chez nous est continu du matin au soir: c’est tout ce qui peut nous intéresser dans notre travail, notre vie” (FAUCHER, 1975, p. 71).

⁴⁷ As *provas de impressão* seriam a primeira impressão feita de um documento, como um rascunho, de maneira que os alunos pudessem realizar a revisão do texto diretamente na página impressa, verificar e aprovar o visual e realizar ajustes nas cores, tamanhos e margens.

O trabalho com a imprensa na escola também era uma forma de manter contato com os pais e convencer tanto os adultos quanto as crianças sobre a importância de se frequentar a escola. Para isso, eram passadas informações sobre profissões, estatísticas das contratações, salários médios e o futuro desses alunos no mercado de trabalho – destacando principalmente a diferença salarial entre alguém que abandonava a escola aos 14 anos e alguém que continuava os estudos além disso (DEWEY; DEWEY, 1931).

Os estudantes não realizam este trabalho para aprender uma habilidade técnica que iria ajudá-los a ganhar a vida ao saírem da escola, não, eles o fazem porque aprender a manusear as ferramentas, diversificar seu trabalho, resolver problemas diferentes, viver ao ar livre, sobreviver na vida cotidiana são para eles como atividades educacionais que desenvolvem a habilidade, a iniciativa, a independência e a força física, em resumo o caráter e a inteligência (DEWEY; DEWEY, 1931, p. 88, tradução nossa)⁴⁸.

Dewey e Dewey (1931) comentam ainda sobre uma escola em Interlaken, em Indiana. Após comprar um jornal local, a instituição imprimia uma edição semanal de quatro páginas (encartada nos exemplares do periódico), contendo notícias da escola e da cidade. Tanto a redação da maioria dos textos quanto a impressão deste número e a gestão do jornal eram feitas pelos alunos.

Outro exemplo é o trabalho do educador norte-americano Carleton Washburne (1889-1968) e sua experiência, entre 1919 e 1943, como superintendente das escolas de Winnetka (uma cidade de, na época, 12 mil habitantes próxima a Chicago). Washburne (1932, p. 467, tradução nossa) explica que, para as crianças entre onze e 14 anos (período do *junior high school*), eram oferecidas “muitas aulas eletivas e especiais: artesanato em metal, ‘jornalismo’, impressão [...]”⁴⁹. Além dos momentos de interação com a imprensa como técnica, os alunos publicavam um jornal da escola, com notícias sobre os acontecimentos mais importantes da instituição, uma forma de despertar nas crianças o sentimento de responsabilidade em relação à escola (WASHBURNE, 1932).

⁴⁸ “Les élèves n’exécutent pas ces travaux pour apprendre un métier qui les aiderait à gagner leur vie à la sortie de l’école, non, ils les font parce que apprendre à manier des outils, à varier leurs occupations, à résoudre des problèmes différents, à vivre au plein air, à se tirer d’affaire dans la vie quotidienne sont pour eux autant d’activités éducatrices qui développent l’adresse, l’initiative, l’esprit d’indépendance et la force physique, en un mot le caractère et l’intelligence” (DEWEY; DEWEY, 1931, p. 88).

⁴⁹ “[...] many elective and special courses: art metal craft, ‘journalism’, printing [...]” (WASHBURNE, 1932, p. 467).

No entanto, apesar de representativas, as experiências norte-americanas não tiveram grande influência no pensamento de Célestin Freinet, como veremos a seguir, principalmente devido a seu caráter técnico e de foco na inserção das crianças na grande mídia ou na produção de recursos estritamente sobre a escola (e não uma mídia própria com textos próprios das crianças, com temática livre).

Na mesma época, um médico e educador polonês, entusiasta do trabalho do suíço Pestalozzi, cria um jornal interno com suas crianças. Seria ele um precursor da imprensa da escola antes de Freinet?

2.2.5 Janusz Korczak: o pioneiro do jornal escolar seria um polonês?

Uma das experiências mais conhecidas anteriores ao trabalho de Freinet com o jornal escolar são as publicações realizadas pelo médico e educador polonês Janusz Korczak (1878 ou 1879-1942). Nascido em Varsóvia com o nome de Henryk Goldszmit – o pseudônimo de Janusz Korczak (nome do herói protagonista de um romance polonês) foi adotado por Goldszmit por volta dos 20 anos para assinar textos encaminhados para um concurso de literatura –, o educador se dedicou à causa das crianças órfãs de origem pobre em sua cidade natal (LADSOUS, 1995).

Profundo admirador do trabalho do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Korczak passa uma temporada em Zurique (na Suíça), em 1901, para se aprofundar sobre a obra pedagógica do suíço. Em 1913, é inaugurada em Varsóvia a Casa dos Órfãos, sob direção de Korczak. Em 1919, Korczak cria outro orfanato, nos arredores da capital, para receber crianças pobres e católicas. Nas duas instituições, a ideia era que cada criança fosse compreendida e respeitada em seu próprio ritmo, sem sofrer ameaças ou violência física ou psicológica. Assim, o foco estava na confiança da criança nela mesma e dela em relação aos adultos.

Sob a liderança de Korczak, o trabalho com a produção de conteúdos pelas crianças funcionava em duas frentes. Em 1926, o educador cria *A Pequena Revista*⁵⁰, publicação semanal escrita por crianças e adolescentes (não necessariamente moradoras do orfanato) e vinculada a um jornal de grande circulação em Varsóvia entre outubro de 1926 e setembro de 1939 – os textos rendiam um pagamento aos redatores (LADSOUS, 1995; BOBOWICZ, 2003).

⁵⁰ Em português, o nome da publicação também foi traduzido como *A Pequena Supervisão*.

No orfanato, Korczak cria *O Semanário*, um jornal interno produzido pelas crianças reunindo os principais acontecimentos da semana na casa. A publicação dispensava impressoras e todos os exemplares eram copiados à mão pelo secretário (e seus assistentes) para distribuição entre os alunos (KORCZAK, 1988). A leitura coletiva era liderada pelo próprio Korczak: aos sábados, ele lia em voz alta a edição da semana durante uma reunião aberta a todas as crianças e funcionários.

Korczak (1988) concebe a *gazeta escolar* como um diário da escola, um espaço de expressão dos acontecimentos de cada semana, de maneira a informar as crianças e os educadores sobre os fatos mais importantes do local e estreitar os laços de solidariedade entre os componentes do orfanato. “Cada nova iniciativa, cada reforma, cada problema que surgia, cada reclamação encontra imediatamente seu eco sob a forma de uma nota curta, um pequeno artigo ou um editorial” (KORCZAK, 1978, p. 303, tradução nossa)⁵¹.

Como explica Ladsous (1995, p. 97, grifo do autor e tradução nossa), Korczak

acredita profundamente na necessidade de comunicar consigo mesmo e com os outros todos os seus pensamentos, todos os sentimentos que agitam nosso ser. Dizer, fazer saber, fazer conhecer, PARTILHAR é o meio de não guardar para si mesmo tudo aquilo que nos atormenta, o meio de fazer circular as opiniões, os questionamentos⁵².

Para Korczak, facilitar os meios de expressão e comunicação entre os alunos passava necessariamente por um fortalecimento da discussão, do debate e das práticas democráticas: “nenhuma comunicação livre pode ter sentido sem uma vida democrática” (LADSOUS, 1995, p. 105, tradução nossa)⁵³. Por isso, as crianças tinham a oportunidade de participar de instituições muito parecidas com as que formavam a sociedade da época, como um Parlamento e um tribunal de arbitragem, que contava com um código de conduta próprio.

Havia também um quadro, no qual as crianças eram convidadas a escrever suas queixas a cada dia (LADSOUS, 1995). Uma vez por semana, essas queixas

⁵¹ “Chaque nouvelle initiative, chaque réforme, chaque problème qui surgit, chaque réclamation trouve immédiatement son écho sous la forme d’une courte note, d’un petit article ou d’un editorial” (KORCZAK, 1978, p. 303).

⁵² “Il croit profondément au besoin de communiquer à soi-même et aux autres toutes les pensées, tous les sentiments qui agitent notre être. Dire, faire savoir, faire connaître, ÉCHANGER c’est le moyen de ne pas replier sur soi-même tout ce qui nous assaille, le moyen de faire circuler les opinions, les questionnements” (LADSOUS, 1995, p. 97, grifo do autor).

⁵³ “Aucune communication libre ne peut avoir de sens sans une vie démocratique” (LADSOUS, 1995, p. 105).

eram reunidas, descritas em um livro de queixas e faziam parte de um julgamento realizado pelos alunos (com o acompanhamento do educador). Os resultados eram publicados no jornal interno da instituição.

Em 1921, Korczak lança um livro chamado *A Gazeta Escolar*, com recomendações sobre o que fazer (e o que não fazer) para levar adiante um projeto de jornal na escola. Nesta obra, o autor (1988) aponta sua satisfação com o número considerável de escolas que, naquela época, já contavam com alunos organizados para a redação e publicação de jornais próprios.

Korczak (1988) lamentava, porém, que a maioria dessas publicações tivesse uma vida muito curta (algumas semanas ou, no máximo, meses), principalmente porque, em geral, eram produzidas somente por dois ou três alunos. Diante do trabalho exaustivo e comprometido que o jornal demandava, era fácil esses poucos colaboradores desistirem da ideia e a publicação ficar à deriva.

Menos reconhecido historicamente que Freinet, Korczak hoje é visto como um possível pioneiro da produção de jornais escolares (SOBREIRO, 2013), principalmente por seu trabalho incentivar fortemente a escrita por parte das crianças, a partir do jornal interno, considerando-as como sujeitos em formação capazes de ter, expressar e defender ideias interessantes.

Segundo Korczak (1978), o jornal era um meio que oferecia *ordem* às ações do cotidiano da escola e um meio de união entre os alunos, professores e funcionários. Por isso, Korczak (1978) defende que todas as instituições de ensino deveriam contar com seu próprio jornal e os programas de formação de professores precisavam contar com aulas de *jornalismo pedagógico*.

De acordo com Korczak (1988), a imprensa escolar seria uma necessidade para crianças e adolescentes, mas somente se eles fossem realmente os colaboradores da produção de conteúdos, de maneira que pudessem expressar o que era importante para eles, suas críticas, reclamações, acusações e, a partir desse conteúdo, fomentar a discussão pública sobre as questões apresentadas.

Com franca inspiração nos grandes jornais de mídia comercial, o educador defendia fortemente a imparcialidade nos relatos das crianças e sugeria que a publicação trouxesse desafios, jogos, concursos e prêmios aos leitores – o que atrairia a audiência e garantiria fundos (KORCZAK, 1988).

Outro destaque seriam as reuniões do Comitê de Redação, um órgão formado pelas próprias crianças para supervisão e discussão a respeito do trabalho

dos repórteres-mirins. Nesse comitê, os alunos discutiam a edição anterior, faziam críticas aos textos e elaboravam formas de melhorar na próxima edição.

Quanto à participação dos adultos no jornal, Korczak (1988) defendia que ela poderia ser útil, mas o trabalho do professor deveria ser somente o de revisão ortográfica e semântica do texto e, ocasionalmente, escrever um editorial ou sugerir algum assunto. Porém, a palavra final seria sempre do Comitê de Redação, de maneira a manter a originalidade do estilo das crianças (KORCZAK, 1988).

Em suma, a proposta do educador polonês era que os alunos produzissem um jornal de circulação interna, voltado principalmente para apresentar, resumir ou mesmo discutir os fatos e assuntos que fizeram parte da semana no orfanato. O jornal era uma expressão do cotidiano e servia para que os alunos se informassem sobre os acontecimentos da casa, como aniversários, festas, problemas de disciplinas de alguns alunos, demandas por novos materiais e relatos das crianças que foram ao teatro ou leram um livro que gostariam de indicar aos colegas.

Porém, essa publicação em nenhum momento se torna o centro da ação pedagógica defendida por Korczak, mas sim, uma maneira de informar, privilegiar a expressão dos alunos e incentivá-los a discutir os assuntos internos da pequena comunidade na qual viviam dentro do orfanato. Assim, o jornal não toma corpo pela expressão individual de cada aluno ou a partir da escrita coletiva de maneira contextualizada. Realizado dentro do orfanato, o jornal de Korczak circula somente dentro dele e fala exclusivamente de assuntos ligados a ele.

Neste sentido, vemos uma diferença fundamental entre Freinet e Korczak: enquanto o polonês adaptava para o cotidiano do orfanato o formato dos jornais das mídias comerciais (relato dos acontecimentos de um determinado local), Freinet propôs um jornal verdadeiramente escolar, criado e realizado dentro da escola de maneira autônoma, privilegiando a livre expressão dos alunos. Outro ponto é importante: enquanto Freinet trabalhava com uma pequena gráfica dentro de sala de aula e incentivava as crianças a imprimirem seus próprios jornais, as publicações do orfanato de Korczak eram manuscritas.

Korczak (1978, 1988) não cita de onde veio a inspiração para o seu trabalho e não há referências a outros educadores que possam ter servido de base para a criação d'*O Semanário*. Porém, como o polonês era um apaixonado pelo trabalho jornalístico, tinha participação ativa em programas de rádio e escrevia periodicamente para jornais locais, possivelmente esse contato estreito com a

escrita e os meios de comunicação comerciais foi o despertar para o trabalho com o jornal interno produzido pelas crianças no orfanato.

Ou seja: enquanto Korczak era um jornalista que também atuava como educador – e, com isso, tinha como foco a atuação jornalística das crianças dentro do ambiente escolar –, Freinet era um educador que também atuava como jornalista – o objetivo de seu trabalho era a Educação, em primeiro lugar, de maneira que o Jornalismo seria apenas o caminho para realizá-la.

2.2.6 Roger Cousinet, a revista *L’oiseau bleu* e o trabalho em grupos

Contemporâneo de Freinet e também francês, o educador Roger Cousinet (1881-1973) focava suas ações na literatura infantil e se interessava primeiramente pelas preferências de leitura das crianças (como elas definiam o que gostavam ou não de ler), considerando-as como leitoras ativas e autoras em potencial.

Conhecido principalmente por seu *método de trabalho livre em grupos*⁵⁴, Cousinet defendia a ideia “de promover o trabalho conjunto de crianças, de 6 a 12 anos, em torno de um tema livremente escolhido por elas. O primeiro campo de aplicação deste método [...] é o dos ‘Contos livres escritos e ilustrados pelas crianças’” (GUTIERREZ, 2007, tradução nossa)⁵⁵.

Descontente com a forma como era trabalhada a literatura infantil na época – obras em geral moralizantes, pouco atrativas e produzidas por adultos sem levar em conta as características próprias das crianças –, e fortemente inspirado pelo trabalho de Leon Tolstói, Cousinet publica, desde janeiro de 1922, uma revista mensal sob o nome de *L’Oiseau bleu* (*O Pássaro azul*, em português), cujos textos eram produzidos unicamente pelas crianças (HOUSSAYE, 2013).

No começo de 1924, Cousinet muda um pouco as regras: o foco continua sendo as produções infantis, mas passam a serem apresentados também textos escritos por adultos. A publicação existiu até 1929 e as produções das crianças eram livres, sem direcionamento de Cousinet em relação aos temas. A única

⁵⁴ Sem programas formais, os alunos se reuniam em grupos e escolhiam qual trabalho desempenhar, como e em que tempo. Ao professor, cabia seguir as crianças, ajudar quando pedido e ser um colaborador do processo de aprendizagem de cada aluno.

⁵⁵ “[...] de faire travailler ensemble des enfants, de 6 à 12 ans, autour d’un thème librement choisi par eux. Le premier champ d’application de cette méthode [...] est celui des ‘Contes libres écrits et illustrés pour les enfants’” (GUTIERREZ, 2007).

exigência era que os textos tinham que ser originais e redigidos integralmente pela criança, sem interferência de adultos.

Desde o início, o trabalho de Cousinet chama a atenção das autoridades e a reação é bem desencorajadora. Em maio de 1922, o ministro da Instrução Pública demonstra preocupação com a *L'Oiseau bleu*, na qual as crianças seriam *prematuramente* estimuladas à escrita (RAILLON, 2008).

Sobre sua inspiração para o trabalho, Cousinet (1959) aponta que conhecia diversas experiências, na França e no exterior (como Catalunha, Itália e México), desenvolvidas desde o começo do século XX sob influência de Tolstói, no sentido de publicar obras originais de prosa ou poesia produzidas pelas próprias crianças.

Para Cousinet (1965), o primeiro trabalho desse tipo teria sido publicado na Inglaterra – ele, no entanto, especifica quem liderou a experiência, em que época e em que cidade. Cousinet (1965) comenta ainda que conhecia uma revista, chamada *As crianças para as crianças* (*Les enfants aux enfants*, em francês), publicada na Rússia durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e composta unicamente por textos criados e ilustrados pelas crianças. Porém, a experiência teria durado pouco tempo – o autor não sabe precisar quanto tempo e quem seriam seus líderes.

Raillon (2008) observa que Cousinet se interessava tanto pelo desenho como pela escrita – ambos feitos de maneira livre –, como formas de expressão das crianças. A única exigência era que o processo primasse pela liberdade e os alunos sentissem prazer em escrever. “‘Contem aquilo que quiserem’ é a instrução que o inspetor [Cousinet] dá às crianças nas turmas que ele visita. Ele pede, àqueles que quiserem, que leiam em voz alta suas composições e pode-se dizer aquilo que se pensa sobre os textos” (RAILLON, 2008, p. 78, tradução nossa)⁵⁶.

Cousinet valorizava também a observação no sentido de facilitar a aprendizagem dos alunos e gerar os assuntos dos textos. Nas aulas de Ciências, as crianças observavam plantas, animais ou fenômenos, enquanto as aulas de História e Geografia eram dedicadas à leitura de documentos, gravuras e fotografias (HOUSSAYE, 2013). Após as observações, os alunos faziam pequenas redações e o professor realizava a correção ortográfica e semântica dos textos, momento no

⁵⁶ “‘Racontez ce que vous voulez’, c’est la consigne que l’inspecteur donne aux enfants dans les classes qu’il visite. Il demande, à ceux qui le veulent, de lire à haute voix leur composition et l’on peut dire ce que l’on en pense” (RAILLON, 2008, p. 78).

qual eram dadas as lições de língua materna. Corrigida, a produção era recopiada e ilustrada, sendo colocada à disposição de todo o grupo (HOUSSAYE, 2013).

Para Houssaye (2013, p. 531, tradução nossa), as semelhanças entre o trabalho de Freinet e o de Cousinet são evidentes: “mesma prioridade à observação, mesma recusa dos programas, mesmo uso do texto livre, do trabalho em grupos, do jornal de textos, das fichas [de aprendizagem] e das pesquisas”⁵⁷.

As semelhanças no trabalho de ambos não são uma coincidência. Raillon (2008, p. 89, tradução nossa), em sua obra sobre a vida e o trabalho de Cousinet, aponta que Freinet e Cousinet se conheceram pessoalmente em agosto de 1923, no Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova⁵⁸, em Montreux, na Suíça:

no meio da multidão de educadores apaixonados por inovação, vindos dos quatro cantos da Europa, Cousinet não se esquecerá deste professor francês que vem até ele. Ele fala com uma voz quente, com o sotaque da Provença. Ele também teve a ideia de oferecer, há alguns alunos, a possibilidade do trabalho manual coletivo. Ao saber que um inspetor de ensino sistematizou um método parecido, isso lhe servirá de argumento para acalmar os receios de seu diretor. Ele trabalha em Bar-sur-Loup, nos Alpes Marítimos. Seu nome é Célestin Freinet⁵⁹.

Assim, defendemos que, apesar de Freinet não citar Cousinet como inspiração para seu trabalho com o jornal escolar, é nítida a proximidade do pensamento de ambos e comprovado seu encontro e troca de experiências em 1923. Possivelmente, este momento foi fundamental para que Freinet ganhasse força em seu projeto de jornal escolar, iniciado na mesma época.

No entanto, apesar das semelhanças que os unem (principalmente, a observação, o foco no trabalho manual em grupo e o destaque para os textos feitos de forma livre pelas crianças), algumas diferenças importantes os separam. A principal delas, fundamental para esta tese: enquanto Cousinet trabalhava basicamente com contos e textos ficcionais produzidos pelas crianças e revisados, corrigidos e editados por um adulto para publicação posterior, Freinet priorizava a

⁵⁷ “[...] même priorité à l’observation, même refus des programmes, même recours au texte libre, au travail de groupes, au journal des textes, aux fiches, aux enquêtes” (HOUSSAYE, 2013, p. 531).

⁵⁸ O nome original, em francês, é *Congrès de la Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle*.

⁵⁹ “Dans la foule des éducateurs férus d’innovation, venus des quatre coins de l’Europe, Cousinet n’oubliera pas cet instituteur français qui se présente à lui. Il parle avec une voix chaude, à l’accent de Provence. Lui aussi a eu l’idée de donner à faire, à quelques élèves, des travaux manuels collectifs. De savoir qu’un inspecteur primaire a systématisé une pareille méthode, cela va lui servir d’argument pour apaiser les craintes de son directeur. Il enseigne à Bar-sur-Loup, dans les Alpes-Maritimes. Il s’appelle Célestin Freinet” (RAILLON, 2008, p. 89).

escrita engajada, focada na realidade dos educandos, cabendo a eles também a revisão, correção ortográfica e a edição dos textos antes da publicação.

A diferença da técnica de impressão também é importante: com Cousinet, não são as crianças que imprimem os textos; com Freinet, elas são os jornalistas, ilustradores, editores, revisores, tipógrafos, impressores e distribuidores das edições. Ou seja: para Cousinet, a criança faz uma parte específica do trabalho, assim como em uma linha de produção; com Freinet, ela participa de todas as fases do trabalho.

Depois de visitar vários autores que trabalharam com a imprensa na escola ou com a produção de textos livres pelas crianças – dois eixos fundamentais da proposta de jornal escolar de Célestin Freinet –, nos voltamos para o belga Ovide Decroly, autor que é a única inspiração (declarada) para o jornal escolar freinetiano.

2.2.7 Ovide Decroly e o *Courrier de l'École/Écho de l'École*

Durante sua trajetória, Freinet foi fortemente questionado sobre os autores que inspiraram seu trabalho, principalmente em relação ao jornal escolar. Freinet (1974b, p. 17) afirma que só conhecia uma experiência de imprensa escolar anterior à sua e esta seria sua única inspiração: um jornal criado pelo educador belga Ovide Decroly e produzido pelos alunos da École de l'Ermitage “depois da guerra de 1914-1918”, chamado “Correio da Escola” (em francês, *Courrier de l'École*).

Ovide Decroly nasceu em 1871, em Renaix na Bélgica, e morreu em 1932, em Bruxelas. Filho de um empresário francês do ramo industrial e graduado em Medicina pela Universidade de Gand, Decroly estudou ainda em Berlim e Paris, onde se especializou no tratamento de problemas do sistema nervoso.

Em 1901, de volta à Bélgica, Decroly funda uma escola laica para *crianças anormais*⁶⁰, o *Institut d'Enseignement Spécial* (PLANCKE, 1980). Entusiasmado com os resultados de seus métodos inovadores, Decroly funda a École de l'Ermitage em 1907, local onde faz grande parte de suas observações e pesquisas nas décadas seguintes, válidas tanto para crianças comuns, quanto para aquelas com algum tipo de *comprometimento* em relação ao *padrão* de desenvolvimento (PLANCKE, 1980).

Um fator que traz peculiaridade para investigar a afirmação de Freinet é que Decroly não escreveu qualquer obra que apresentasse suas bases teóricas ou

⁶⁰ Crianças *classificadas* com algum tipo de *limitação* mental ou intelectual e, por serem diferentes dos padrões considerados *normais*, não frequentavam as escolas comuns (PLANCKE, 1980).

sistematizasse suas concepções a respeito de seu método e as contribuições de seu trabalho para a Educação. Em suas obras (individuais ou assinadas com colegas), Decroly também não faz referências ao trabalho com jornal.

Por isso, é difícil precisar a data do aparecimento da publicação citada por Freinet. Para tentar conhecer um pouco mais sobre isto, foi necessário procurar pelas informações publicadas por educadoras e educadores que fizeram interpretações do trabalho e das obras de Decroly.

Segundo Francine Dubreucq (2010), ex-diretora da Escola Decroly-L'Ermitage, o *Courrier de l'École* foi iniciado em 1909, sendo dirigido e produzido pelos próprios alunos. De acordo com a autora (2010, p. 49), para Decroly,

a escola em primeiro lugar é um lugar de comunicação, onde se desenvolve uma massa muito densa de trocas. [...] O Correio da escola, criado em 1909, por um grupo de crianças sem a ajuda de nenhum adulto, e feito por elas em sua própria editora, ilustra particularmente bem esse papel social.

A autora garante que essas trocas de informações (que, além do jornal, contemplavam cartazes fixados nos muros da escola e nas paredes das salas, assembleias sobre os assuntos coletivos da casa e criações teatrais), não eram reconhecidas como *atividades de aprendizagem* e funcionavam como suportes para difusão de informações e promoção do lazer (DUBREUCQ, 2010).

Em seu site, a École Decroly (2016) apresenta informações sobre um jornal chamado *Écho de l'école*, iniciado em 1910 e redigido e impresso pelas crianças. Porém, sua produção logo é interrompida e, em 1922, ele renasce com um novo nome, *Courrier de l'École*, e com uma diferença importante: se antes era escrito, editado e publicado pelas crianças, agora “[...] se torna uma atividade pedagógica envolvendo os professores” (ECOLE DECROLY, 2016, tradução nossa)⁶¹.

Arenilla et al (2007, p. 187, tradução nossa) apontam Decroly como um precursor dos jornais escolares, já que “depois da Primeira Guerra Mundial, na Escola Decroly, era publicado seis vezes por ano o *Courrier de l'école* [*Correio da Escola*], editado por um grupo de alunos e relatando os fatos interessantes da vida do estabelecimento”⁶².

⁶¹ “[...] devient une activité pédagogique impliquant les professeurs” (ECOLE DECROLY, 2016).

⁶² “Après la Première Guerre mondiale, à l'école Decroly, paraissait six fois par an le *Courrier de l'école*, édité par un groupe d'élèves et relatant les faits intéressants de la vie de l'établissement” (ARENILLA et al, 2007, p. 187).

Poslaniec (1990, p. 2, tradução nossa) garante que a *École de l'Ermitage* “[...] realmente publicou, desde 1917, não o ‘*Courrier de l'école*’, mas o ‘*L'Écho de l'école*’. Era um boletim de informação contendo textos das crianças, mas também artigos diversos. No entanto, ele não era impresso pelas crianças”⁶³. Segundo Poslaniec (1990), é somente em 1925 que surge o *Le Courrier de l'école*, realizado totalmente pelos alunos, incentivados pelos relatos de Amélie Hamaïde, assistente de Decroly que viajou à Flórida (nos Estados Unidos) e voltou naquele ano contando sobre os trabalhos de imprensa na escola realizados por lá.

Em uma obra em homenagem a Decroly, publicada logo após sua morte, Julia Degand (1932), uma de suas colaboradoras, nos permite compreender que o jornal nasceu entre 1908 e 1910 com o nome de *Écho de l'école*, a partir de uma parceria espontânea formada por crianças de diferentes idades. Sobre a publicação, Degand (1932, p. 59, tradução nossa) relembra que

[...] o adorável *Écho de l'école*, cujo início foi tão agitado e tão tocante com suas lutas, esperanças, desânimos; este modesto ‘semanário’ cujo conjunto dos artigos ingênuos, explicados, interpretados, conduzidos por uma pessoa que viveu com as crianças sua vida escolar intensa, formaria um raro documento psicológico⁶⁴.

A partir dos registros que obtivemos sobre o trabalho na *École de l'Érmitage* em relação ao jornal impresso escolar, verificamos como esta publicação não era uma atividade considerada importante no trabalho de Decroly, já que as informações de seus intérpretes são desconhecidas e nem o próprio educador belga, nem suas/seus assessoras/es e seguidoras/es mais próximas/os (destaque para Amélie Hamaïde) escreveram detalhadamente sobre o assunto.

Basicamente, podemos concluir que o jornal da *École de l'Ermitage* foi iniciado em 1909 ou 1910 (portanto, antes da Primeira Guerra Mundial), com o nome de *Écho de l'École*. A publicação era escrita e impressa pelos próprios alunos, sem interferência de adultos. Logo o jornal teve suas atividades suspensas e ressurgiu na década de 1920, agora com o nome de *Le Courrier de l'École*. No entanto, o uso de

⁶³ “[...] a effectivement publié, dès 1917, non pas *Le Courrier de l'école* mais *L'Écho de l'école*. C'était un bulletin d'information contenant des textes d'enfants mais également des articles divers. Cependant, il n'était pas imprimé par les enfants” (POSLANIEC, 1990, p. 2).

⁶⁴ “[...] ce charmant *Écho de l'école* dont les débuts furent si mouvementés, si touchants avec ses luttas, ses espoirs, ses découragements; ce modeste ‘hebdomadaire’ dont l'ensemble des articles naïfs, expliqués, interprétés, mis dans un cadre par une personne qui a vécu avec les enfants leur vie scolaire intense, formerait un rare document psychologique” (DEGAND, 1932, p. 59).

imprensa na *École de l'Ermitage* não se resumiu ao jornal produzido pelas crianças e os alunos de Decroly também já usavam os jornais vindos de empresas de mídia como fonte de consulta e material de apoio para os momentos de leitura.

Outro trabalho envolvendo a imprensa era o método de alfabetização desenvolvido por Decroly. Após o contato inicial das crianças com as palavras, bastavam alguns meses para que elas, com a ajuda de alunos mais velhos, imprimissem suas próprias palavras. “As crianças reconhecem rapidamente a imagem visual das novas palavras impressas. E, nesse ponto, as crianças ditam pequenas histórias que os alunos um pouco mais velhos imprimem” (HAMAÏDE, 1966, p. 134, tradução nossa)⁶⁵.

Na Pedagogia Decroly, outra ação relacionada com a imprensa dizia respeito aos *trabalhos espontâneos* (em francês, *travaux spontanés*). Realizados desde o primeiro ano escolar, os trabalhos consistiam em “redações feitas pelas crianças sobre assuntos, escolhidos por elas, que geralmente se relacionavam com o centro de interesse do momento” (HAMAÏDE, 1966, p. 168)⁶⁶. Ou seja: os textos eram resultado das observações realizadas pelas crianças e expressavam suas conclusões a partir das experiências vividas.

No fim do quarto ano, as crianças faziam uma revisão dos textos e, quando fosse atingida a marca de 110 redações, era impresso um livro. Os professores não intervinham nos textos, apenas corrigiam erros de ortografia, e as produções eram acompanhadas por ilustrações, também feitas pelos alunos (HAMAÏDE, 1966).

Mesmo com um forte trabalho envolvendo a imprensa na escola – seja o jornal vindo de empresas comerciais, mas principalmente a imprensa própria da escola –, defendemos que Decroly não foi necessariamente uma forte referência para o jornal escolar desenvolvido alguns anos depois por Freinet. De maneira evidente, o educador belga foi muito mais uma referência ao trabalho freinetiano devido ao conjunto de suas ações em prol de uma educação que valorizasse a criança, sua própria expressão e os fatos de seu cotidiano, fundamentada fortemente nas experiências próprias dos alunos, como mostraremos a seguir.

⁶⁵ “Les enfants reconnaissent bientôt l’image visuelle des nouveaux mots imprimés. Et, arrivés à ce point, les enfants dictent de petites histoires que les élèves un peu plus âgés impriment” (HAMAÏDE, 1966, p. 134).

⁶⁶ “Rédactions faites par les enfants sur des sujets, choisis par elles, qui se rapportent généralement au centre d’intérêt du moment” (HAMAÏDE, 1966, p. 168).

2.3 AS INFLUÊNCIAS DE FREINET E SUA RESISTÊNCIA COM A TEORIA

Em suas obras, Freinet deixa claro que compreende a teoria como resultado da prática e esta como a verdadeira reveladora de conhecimentos autênticos. Sua desilusão com a teoria vem, em primeiro lugar, de uma decepção profissional: para o francês, as teorias dos grandes educadores só eram aplicáveis às escolas que recebiam crianças da burguesia e contavam com recursos, não sendo capazes de suprir as carências da escola onde Freinet trabalhava, um estabelecimento para os filhos dos camponeses na zona rural de uma pequena cidade no Sul da França.

Ainda mais profundamente, vem uma desilusão pessoal: em depoimento à esposa, a educadora Élise Freinet (1968), Célestin Freinet relembra a Primeira Guerra Mundial (na qual participou como soldado) e ressalta que as palavras, sentimentos e ideais franceses fracassaram durante quase toda a guerra – e só serviram para enganar as massas – diante da técnica alemã: era somente com canhões, metralhadoras e bombardeios que a guerra poderia ser vencida e ter fim.

Neste sentido, o educador, ainda em depoimento a Élise Freinet (1968), explica que só a prática seria capaz de mover a ação dos educadores e mudar a situação do mundo. Freinet (1969, p. 15) compara o professor a um turista pronto a excursionar pelo mundo e garante que, para o viajante,

de nada servem as considerações estéticas, sociais ou humanitárias dos que apenas em imaginação se lançaram à conquista dos cumes. Do que precisa é de um guia preciso e prático que lhe permita alcançar, com um mínimo de riscos e erros, o fim a que se propõe.

O professor então não precisaria de teorias, mas de relatos de experiências bem-sucedidas de outros educadores para guiar suas práticas: “nenhuma das nossas inovações teve a sua origem numa ideia ‘a priori’ que se tenta fazer passar à prática: foi ao próprio trabalho diário que adaptamos os velhos instrumentos, forjamos e aperfeiçoamos os instrumentos novos” (FREINET, 1969, p. 65-66).

Defendemos que é justamente por isso que Freinet é tão técnico (e tão pouco teórico) em seus livros, principalmente sobre o jornal escolar: seu objetivo era formular uma espécie de *guia* a partir de suas experiências, um manual que os professores poderiam seguir para remodelar sua prática em sala de aula: “não vos apresentamos uma teoria deixando a vosso cargo o cuidado de transpô-la para a prática. Vamos directamente à prática [...]” (FREINET, 1969, p. 67).

Mesmo com a desconfiança em relação à teoria, Freinet (1973a) relata que nitidamente tinha grande afinidade – e, provavelmente, inspiração – no trabalho de educadores como os suíços Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Adolphe Ferrière. O autor (1973a) destaca também a oportunidade de visitar escolas comunitárias em Hamburgo, uma viagem à União Soviética em 1925 e os vários congressos reunindo educadores no sentido de ter contato com outras experiências. Élise Freinet (1979) cita o contato do marido ainda com as experiências do francês Paul Robin e o *Orphelinat de Cempuis*, do suíço Édouard Claparède (1873-1940) e sua *Maison des Petits* e de Ovide Décroly na *École de l'Ermitage*.

Avesso às comparações com seus contemporâneos da Escola Nova, Freinet (1969) defende que esse era basicamente um movimento burguês, voltado para educar as crianças dessa classe e sem preocupação verdadeira com os filhos dos camponeses e operários⁶⁷. Por isso, Freinet (1977b, p. 9) explica que sua pedagogia estava fundada sob o signo da Escola Moderna (inspirado provavelmente na *Escuela Moderna*, do espanhol Francisco Ferrer⁶⁸) e não da Escola Nova.

Diante disso, Freinet (1932) comenta a grande influência que o pensamento de Ovide Decroly tem em seus escritos, principalmente porque o belga defendeu em seu trabalho que a criança aprendia mais facilmente a ler e escrever se tivesse contato com palavras e frases sugeridas pelos próprios alunos a partir de suas vivências, e não com fonemas e sílabas isolados, como determinava o método vigente (que, aliás, ainda é o que se usa hoje). Freinet vai além e defende que a criança aprende a ler e escrever lendo e escrevendo⁶⁹.

⁶⁷ Da mesma forma, Freinet (1977b) refuta as frequentes associações entre o seu trabalho e os Métodos Ativos.

⁶⁸ Tendo forte inspiração antimonarquista, anticlerical e anarquista, o educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909) – mais conhecido, na escrita em espanhol, como Francisco Ferrer –, foi o criador da Escola Moderna de Barcelona (iniciada em 1901). Sob a perspectiva de uma *Pedagogia Racional* e uma educação libertária, a Escola Moderna visava a promover uma educação integral, científica e mista (não havia separação entre meninos e meninas), baseada na cooperação, no respeito, na alegria, na igualdade, na afetividade e na solidariedade (A. GONÇALVES, 2008). Ferrer defendia o fim dos castigos, da coerção e da submissão da criança ao adulto em uma escola que deveria ser laica, não-estatal, não-dogmática, não-violenta e baseada na curiosidade e na liberdade de pensamento, expressão e movimento de educandas e educandos. Por isso, eram frequentes as atividades ao ar livre, seja para observar a organização da cidade ou ter contato com a natureza (GALLO, 2013). Perseguido pela Igreja e pelo Estado devido à sua forte atuação política em prol das classes trabalhadoras, em 13 de outubro de 1909 Ferrer é executado sob acusação de incitar uma série de revoltas populares em Barcelona. Após sua morte, foi comprovado que as acusações eram falsas e Ferrer, inocente.

⁶⁹ Como veremos adiante nesta tese, Paulo Freire também defendia que educandas e educandos aprendiam a ler e escrever lendo e escrevendo.

Assim como Freinet, Decroly percebe que a criança aprende melhor quando parte de frases que expressam sua realidade. Como destaca Freinet (1977a, p. 23), “Decroly tinha mostrado que a criança é capaz de aprender a palavra e a frase antes de distinguir os seus elementos constitutivos, mas com a condição de esta frase estar intimamente inserida no contexto de vida dos indivíduos”.

Ambos pensam a alfabetização como um processo que não pode ser separado da vida do educando. Assim como Decroly – mas utilizando técnicas diferentes –, Freinet defende que a alfabetização não era somente um processo para decodificar as letras de uma frase, mas realmente entender o seu sentido.

Dessa forma, segundo Freinet (1932), Decroly seria uma de suas maiores inspirações, já que o belga teria preparado o caminho para a elaboração de uma educação na qual os alunos são ativos, fundamentada nas necessidades essenciais das próprias crianças. Para Freinet (1932), conciliar o método global de Decroly com o seu método natural era uma forma de realmente tornar a dinâmica escolar diferente do trabalho defendido pela pedagogia conservadora.

Assim, verificamos que Freinet fundamenta seu trabalho a respeito da alfabetização na dinâmica proposta por Decroly alguns anos antes. Mais que o jornal escolar, o belga foi uma inspiração por seu trabalho intenso para privilegiar a expressão das crianças, seja a partir de textos, desenhos, teatro ou música, fomentada a partir da observação curiosa e atenta dos alunos em relação ao meio.

Tendo em vista as discussões realizadas até aqui neste capítulo, damos prosseguimento à presente tese apresentando a imprensa escolar segundo Célestin Freinet. Afinal, quais as características desse trabalho considerado tão *pioneiro*?

2.4 A IMPRENSA ESCOLAR SEGUNDO CÉLESTIN FREINET

Trabalhando como professor na escola de Le Bar-sur-Loup (uma pequena cidade no Sul da França), desde 1920, Célestin Freinet busca formas de modificar sua prática e tornar as aulas mais atrativas e alinhadas com o cotidiano dos alunos. Em 1923, ele inicia uma série de atividades com o objetivo de incentivar as crianças a não só escreverem textos próprios, mas imprimi-los na sala de aula: nascia aí a imprensa escolar freinetiana, técnica que o próprio Freinet (1973a) defendeu como a verdadeira base de seu trabalho e a educadora Élise Freinet (1968) considerou como a grande (se não a maior) revolução no trabalho de seu marido.

A inspiração, segundo o educador (1974c), veio do próprio cotidiano com os alunos: intrigado ao observar que as crianças aprendiam muito melhor quando desempenhavam atividades ligadas ao seu cotidiano, Freinet começa a estimular a produção de textos coletivos, realizados em conjunto pelos alunos no quadro-negro. No entanto, bastava a aula acabar para que aquelas anotações se perdessem com o apagar do quadro. Frustrado com a falta de continuidade do trabalho, o educador tenta descobrir uma maneira de *imortalizar* os textos.

Élise Freinet (1968) relembra que, ao folhear uma revista e ver o anúncio de uma prensa para publicação de jornais, o marido teve a ideia pela qual entraria para a história da Pedagogia: por que não estimular as crianças a imprimirem seus próprios textos e dar a eles a importância de uma *comunicação oficial*?

O educador então comprou a prensa e a levou para a sala de aula. Era um prelo simples, que imprimia no máximo sete linhas de texto por vez (FREINET, 1973a). Primeiramente surpresos e depois empolgados com a novidade, os alunos “[...] deixaram-se prender pelas novas tarefas, [...] sobretudo porque tínhamos descoberto um processo normal e natural da cultura; a observação, o pensamento, a expressão natural tornavam-se texto perfeito” (FREINET, 1973a, p. 25).

A partir disso, as crianças são estimuladas a se expressar nos textos, imprimi-los e, orgulhosamente, apresentá-los a colegas e familiares. Aqui, o texto impresso se torna fonte de orgulho, crescimento, afirmação e reconhecimento da importância da expressão que cada criança materializa no papel, já que os temas emergem de sua espontaneidade: seus pensamentos, emoções, mágoas, sonhos, lembranças, tudo aquilo que elas querem dividir com seus colegas se torna foco das publicações.

Nós temos realmente, com a Imprensa Escolar, a possibilidade, até então desconhecida, de extrair da vida da criança os elementos fundamentais do nosso trabalho escolar; de liberar, com esta expressão, as tendências conscientes ou subconscientes das jovens personalidades; de explorar pedagógica e metodicamente essa projeção reveladora dos verdadeiros interesses, para fazer deles a trama essencial que, durante todo o dia, nos permitirá motivar e revigorar nossas várias atividades (FREINET, 1932, p. 240, tradução nossa)⁷⁰.

⁷⁰ “Nous avons vraiment, par l’Imprimerie à l’Ecole, la possibilité, inconnue jusqu’à ce jour, de puiser dans la vie même de l’enfant, les éléments fondamentaux de notre travail scolaire; de libérer, par cette expression, les tendances conscientes ou subconscientes des jeunes personnalités; d’exploiter pédagogiquement et méthodiquement cette projection révélatrice des intérêts véritables, pour en faire la trame essentielle qui, tout au long du jour, nous permettra de motiver et de vivifier nos diverses activités” (FREINET, 1932, p. 240).

Sobre o trabalho de Freinet, Piaget (1972) o cita como exemplo dos bons resultados que podem ser obtidos com meios modestos e sem grande incentivo externo. Segundo o psicólogo suíço (1972, p. 70), Freinet foi notável por promover a comunicação entre a escola e a coletividade externa, além dos benefícios da imprensa escolar para o desenvolvimento das próprias crianças, já que “é evidente que uma criança que imprime pequenos textos chegará a ler, a escrever e a ortografar de uma maneira bem diferente do que se não possuísse qualquer ideia sobre a fabricação dos documentos impressos de que se serviu”.

Feliz com o desenvolvimento do trabalho com a imprensa escolar, em 1925, Freinet envia o primeiro Livro de Vida (no qual eram reunidos os textos das crianças) formulado em sua classe para apreciação de alguns colegas-professores. A recepção foi calorosa, principalmente porque essa técnica atraía o interesse dos educadores por sua capacidade de prender a atenção de alunas e alunos-ouvintes⁷¹.

Ainda em 1925, Freinet começa o que posteriormente chamaria de *correspondência interescolar*: imprimidos os jornais escolares, eram reunidos em um livro (o Livro da Vida), que era enviado pelos correios para outra escola. Os alunos dessa outra instituição liam as produções e enviavam seus próprios textos para a leitura das crianças de Le Bar-sur-Loup. Essa troca regular de textos impressos é iniciada pela turma de Freinet a partir do contato com a turma do professor René Daniel, da escola de Saint-Philibert, em Trégunc, no departamento de Finistère, localizado na Bretanha (noroeste da França).

Inovadora, a experiência era ainda mais enriquecedora se levarmos em conta um detalhe geográfico: Le Bar-sur-Loup e Saint-Philibert ficam em posições extremas no território francês e, separadas por cerca de 1,3 mil quilômetros de distância, foram unidas pelos textos das crianças a partir da imprensa escolar. Como celebrou Freinet (1973b, p. 22-23), “o texto escrito tem agora um objetivo e uma função – comunicar com outros companheiros e adultos, próximos ou afastados – e a criança sente naturalmente a necessidade de escrever, de se exprimir [...]”.

Logo a técnica da imprensa escolar começa a se disseminar. Ainda na década de 1930, uma lei especial foi criada na França para conceder aos jornais

⁷¹ Ao receberem os Livros enviados por Freinet, os professores liam as publicações em voz alta para seus alunos, para testar se os textos realmente despertavam a atenção. O resultado era imediato: em silêncio, os alunos escutavam, absorvidos, as histórias escritas por crianças iguais a eles (FREINET, 1973b).

escolares, realizados segundo o método Freinet, a autorização para transporte com tarifa reduzida, privilégio somente oferecido aos periódicos registrados como órgãos de imprensa oficial no país. Freinet (1974b) relembra ainda experiências bem-sucedidas na Itália, Suíça, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Noruega, Cuba e México.

De acordo com Freinet (1977a), a imprensa na escola poderia (e, em certo sentido, deveria) ser trabalhada desde o Jardim de Infância com as crianças. Mesmo que elas ainda não fossem capazes de escrever textos sozinhas, poderiam ditar as produções para o professor, que as ajudaria a utilizar a prensa.

Em depoimento publicado por Élise Freinet (1968, p. 37, tradução nossa), Célestin Freinet explica que a imprensa na escola deveria ser uma técnica de trabalho livre, fundamentada no incentivo à criatividade e à expressão espontânea das crianças, sempre a serviço da educação proletária:

a imprensa não era apenas um meio de fazer a criança agir, no sentido muscular e intelectual da palavra em oposição à imobilidade estática imposta pela escola tradicional; ela também não era uma mera oportunidade para reavivar o interesse escolar das crianças por disciplinas específicas do programa. Era muito mais: ela colocou diante de Freinet a personalidade psicológica e humana da criança no seu devir e em ligação permanente com o meio⁷².

Para Célestin Freinet, ainda em depoimento a Élise Freinet (1968), o grande diferencial da imprensa escolar era a possibilidade de oferecer uma alternativa de renovação para a Pedagogia. Por isso, sua grande inovação não se trata de levar os materiais para impressão dos textos para a sala de aula, mas o incentivo que isso trouxe para que as crianças se sentissem estimuladas a expressar seus pensamentos, opiniões, experiências e sonhos a partir de textos individuais que, lidos e corrigidos de maneira coletiva, eram materializados pela impressão no papel.

A verdadeira imprensa da escola, segundo Freinet, é fruto do esforço singular e conjunto das crianças e professores para se expressarem, interagirem e se comunicarem. A frase de um aluno da escola Freinet em seu diário, apresentada por

⁷² “L'imprimerie ne fut pas seulement un moyen de rendre l'enfant agissant au sens musculaire et intellectuel du mot par opposition à l'immobilité statique imposée par l'école traditionnelle; elle ne fut pas non plus une simple occasion de raviver l'intérêt scolaire des enfants pour telle ou telle discipline du programme. Elle fut beaucoup plus: elle ouvrit devant Freinet la personnalité psychologique et humaine de l'enfant dans son devenir, et en liaison permanente avec le milieu” (E. FREINET, 1968, p. 37).

Élise Freinet (1968, p. 44), mostra o impacto da produção de jornais para as crianças: “28 de Outubro de 1924: agora não estamos mais sozinhos!”⁷³.

São estas considerações sobre o trabalho de Célestin Freinet que vão guiar a próxima etapa desta tese: retomando as características dos trabalhos realizados por outros educadores antes da experiência freinetiana de imprensa escolar, pretendemos evidenciar quais as influências destes precursores na proposta de Freinet e compreender em que medida o francês poderia realmente ser considerado um pioneiro das ações com jornal escolar e quais características o diferenciariam.

2.5 AFINAL, FREINET É O PIONEIRO DA IMPRENSA ESCOLAR?

Freinet (1974b) esclarece que sabia de jornais produzidos dentro das escolas, mesmo antes de sua experiência. Porém, para o francês, eles não poderiam ser chamados de jornais escolares – pelo contrário, seriam jornais *antiescolares* –, pois eram “mais ou menos clandestinos, nos quais os alunos davam livre curso, se não à sua expressão espontânea, pelo menos aos seus ressentimentos contra as limitações e a autoridade da escola” (FREINET, 1974b, p. 18).

Da mesma forma, para Freinet (1974b), as inúmeras experiências de jornais desenvolvidos na escola por colaboração entre professores e pais – envolvendo eventualmente algumas crianças – não poderiam receber o nome de *jornais escolares* por não representarem uma nova pedagogia (pelo contrário, em geral, se revelavam formas de manter o *status quo*).

Para Freinet (1974b, p. 18), seu jornal escolar era uma proposta única por estar inserido em um “[...] método pedagógico e que ganha oficialmente direito de cidadania na própria escola”. De acordo com ele (1974b), para ser um jornal escolar do tipo Freinet, a experiência deveria ser produzida necessariamente a partir do texto livre e ter como técnica de impressão a imprensa ou o limógrafo.

Neste sentido, destacamos como Freinet (1969, p. 65-66, grifo nosso) valoriza o fato de sua técnica de produção do jornal escolar ter sido totalmente fundamentada na atividade prática de seus alunos, pois

se não tivéssemos procedido deste modo, teríamos, como tantos outros, procurado no comércio os modelos de imprensa que podiam corresponder à

⁷³ “28 Octobre 24: Maintenant, nous ne sommes plus seuls!” (E. FREINET, 1968, p. 37).

nossa prévia ideia pedagógica. E *teríamos falhado, como tantos outros também que tentaram antes de nós*, porque os princípios do trabalho escolar e do trabalho industrial de modo algum se identificam. Foi a partir do trabalho das crianças que criamos totalmente o nosso material tipográfico que depois aperfeiçoamos.

Com isso, podemos concluir que Freinet conhecia pelo menos algumas experiências anteriores a sua de jornal na escola e as classificava como malsucedidas. Porém, por algum motivo que os textos aos quais tivemos acesso durante o processo de produção desta tese não nos permitiram compreender, ele não nomeia os autores responsáveis por essas ações e faz questão de deixar claro que não tem qualquer vínculo com eles.

Na obra *O jornal escolar*⁷⁴, publicada para relatar sua experiência e demonstrar suas técnicas de produção de jornal na escola com os alunos, Freinet (1974b, p. 17) explica que só reconhecia um *antepassado*:

[...] é a realização, depois da guerra de 1914-1918, pela *Escola Decroly* (Bélgica) do *Correio da Escola*, impresso na própria escola, segundo uma fórmula que exploramos e divulgamos. Tal filiação, de resto, não surpreenderá ninguém que saiba tudo o que devemos ao Dr. Decroly, que foi, sob muitos aspectos, o nosso inspirador.

Em uma obra em homenagem ao educador belga, publicada logo após sua morte, Freinet (1932) apresenta a imprensa na escola como uma técnica inovadora, desenvolvida pela primeira vez por ele com o intuito de ser uma *adaptação técnica* do trabalho de Decroly. Segundo Freinet (1932, p. 237), a imprensa escolar permitiu que ele pudesse “[...] continuar o trabalho do Dr. Decroly e adaptá-la à massa de escolas e educadores, para fazê-la participar efetivamente da renovação que o mundo inteiro sente a necessidade hoje”⁷⁵.

Assim, Freinet demonstra como percebe seu jornal escolar não necessariamente como um prolongamento do jornal publicado na *École de l'Érmitage*, mas como uma homenagem ao educador belga, uma forma de levar adiante suas conclusões e continuar o seu trabalho pedagógico.

Devido à falta de informações aprofundadas sobre o jornal promovido na *École de l'Érmitage*, a interpretação a respeito da influência direta do *Écho de l'École*

⁷⁴ Obra publicada em primeira edição em 1957 na França.

⁷⁵ “[...] de poursuivre l'oeuvre du Dr. Decroly, de l'adapter à la masse des écoles et des éducateurs, pour la faire participer effectivement à la rénovation dont le monde entier sent aujourd'hui la nécessité” (FREINET, 1932, p. 237).

no conceito de jornal escolar trabalhado por Freinet foi dificultada. Porém, tomando como base as semelhanças entre o jornal freinetiano e as propostas de outros autores anteriores ou contemporâneos a ele, temos o seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1 - Experiências de jornal escolar anteriores ou contemporâneas a Freinet.

<p>Século XVIII Imprensa para a educação dos reis, nobres e burgueses</p>	<p>Louis Dumas (França - século XVIII) <i>Bureau typographique</i>: a imprensa como inspiração para um trabalho mais divertido de alfabetização.</p>	<p>Leon Tolstói (Rússia - década de 1860) Os alunos escrevem textos literários próprios de maneira autônoma e livre, com a motivação de os melhores serem publicados em uma revista com textos do próprio Tolstói e outros escritores.</p>	<p>Liceus franceses (fim do século XIX) Publicações editadas por alunos ou professores sobre política, religião, economia e fatos cotidianos.</p>
<p>Francisco Ferrer (Espanha - 1901-1909) Seu <i>Boletín de la Escuela Moderna</i> tinha textos do próprio Ferrer, de outros pedagogos e dos alunos.</p>	<p>Paul Robin (França - 1880-1894) Os alunos trabalham em um ateliê de impressão, onde imprimem textos próprios e produções externas. As crianças escrevem relatos próprios a partir de experiências vividas dentro e fora da instituição, que são publicados no boletim informativo do orfanato.</p>		<p>Escolas norte-americanas (EUA - Início do século XX) Imprensa tanto para iniciar os alunos nas técnicas de impressão, como no ensino da língua na publicação de documentos oficiais.</p>
<p>Sébastien Faure (França - 1904-1917) As crianças participavam de uma oficina de impressão.</p>	<p>Frantisek Bakulé (República Tcheca - Início do século XX) Estimula a produção de textos livres próprios entre as crianças, culminando em um jornal ("A jovem liberdade"), com notícias sobre eventos interiores e exteriores à escola, Ciências, humor e desenhos. A publicação é proibida pelas autoridades do país, mas a experiência é retomada posteriormente, de maneira autônoma pelos próprios alunos.</p>		
<p>Janusz Korczak (Polônia - 1913-1942) Cria uma publicação semanal escrita por crianças (não necessariamente moradoras do orfanato) e um jornal interno manuscrito produzido integralmente pelos alunos com os principais acontecimentos da casa. O professor não interferia no trabalho dos alunos e só auxiliava quando fosse pedido. Em 1921, Korczak lança o livro <i>A Gazeta Escolar</i>, com instruções para se iniciar um projeto de jornal na escola.</p>	<p>Ovide Decroly (Bélgica - 1909-1932) A <i>École de l'Érmitage</i> contava com um jornal escrito e impresso pelas crianças desde 1909 ou 1910. A publicação dura pouco e é retomada na década de 1920. Decroly também trabalha com a imprensa para desenvolver a leitura e a escrita das crianças. Outra iniciativa é o estímulo da observação por parte dos alunos, cujas conclusões geravam redações e ilustrações reunidas em um livro.</p>	<p>Roger Cousinet (França - 1922-1929) Inspirado em Tolstói e focado na literatura infantil, desenvolve o método de trabalho livre em grupos e, desde 1922, publica a <i>L'Oiseau bleu</i>, uma revista mensal primeiramente com textos livres produzidos somente pelas crianças, depois com contribuições dos adultos. Durante as aulas, as crianças eram estimuladas a observar e redigir textos a partir de suas conclusões, corrigidas pelo professor.</p>	

Fonte: a autora (2017).

Após a investigação realizada no presente capítulo, verificamos que, com tantas iniciativas acontecendo em um período tão curto de tempo, desde Tolstoi até Decroly, passando pelas publicações escolares anônimas, e levando em conta que essas iniciativas foram desenvolvidas em locais tão distantes e diferentes como a Rússia, os Estados Unidos, a República Tcheca, a Polônia e a França, seria injusto (e pouco realista) apontarmos um único pioneiro que tenha iniciado os trabalhos relacionados aos jornais escolares.

Assim, defendemos que não é possível falar em um único precursor do jornal escolar, já que a imprensa da escola tem raízes muito mais profundas (e confusas), que não se iniciam apenas com o trabalho de Freinet. Analisamos a imprensa escolar, dessa forma, como o expoente de uma época, resultado de uma série de discussões anteriores que culminaram na impressão de textos pelas crianças, tendo como grande símbolo (e defensor) o francês Freinet.

Um fato que reforça essa conclusão consiste em observar que Freinet não só se inspira nas concepções de textos feitos de forma livre ou de imprensa escolar trabalhadas por educadores antes dele, mas denota uma possível inspiração no próprio trabalho pedagógico desses autores. Na década de 1920, por exemplo, Freinet defendia uma educação da vida para e pelo trabalho. Décadas antes, o tcheco Frantisek Bakulé defendia a educação para e pelo trabalho, fundamentada na vida (FAUCHER, 1975).

Outro exemplo: em depoimento publicado por Élise Freinet (1968), Célestin Freinet explica que, conhecendo o método de trabalho livre em grupos, produzido por Roger Cousinet⁷⁶, manteve algumas experiências neste sentido e já sabia que adaptações deveria fazer para utilizar esse método em suas aulas. Cousinet, inclusive, fez uma apresentação sobre seu método do trabalho em grupo em um evento promovido por Freinet em sua escola em Saint-Paul, em 1932.

Mas não era somente o trabalho em grupo de Cousinet que servia de inspiração. Em 1926, Freinet edita a revista *La Gerbe*, uma publicação reunindo textos infantis feitos de maneira livre. A publicação dura mais de vinte anos e tem francas semelhanças com o trabalho desenvolvido por Cousinet, quatro anos antes, com a revista *L'oiseau bleu*. Ou seja: Freinet e Cousinet não só se conheceram

⁷⁶ Como mostramos anteriormente, os dois se conheceram em 1923, durante um congresso.

pessoalmente, mas chegaram a manter relações bem estreitas e essa troca de experiências foi fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico de Freinet.

Mais que isso, há evidências de que os autores identificados na presente pesquisa e suas experiências de imprensa na escola eram conhecidas de Freinet. Basicamente, o francês escreve um artigo em uma revista sindical sobre Paul Robin (PEYRONIE, 1999) e o cita como uma inspiração para seu trabalho (E. FREINET, 1979), comenta sobre os estudos de Dewey (E. FREINET, 1979), se encontra com Roger Cousinet (E. FREINET, 1968), publica um texto crítico a respeito do método Winnetka, de Washburne (BRULIARD; SCHLEMMINGER, 1996), se contrapõe à nomenclatura *Escola Nova* para seu trabalho (FREINET, 1969) e prefere *Escola Moderna*, da mesma forma que, no começo do século XX, fez Francisco Ferrer e sua *Escuela Moderna* na Espanha.

Levando em conta que todos esses autores trabalhavam, de alguma forma, com a imprensa escolar ou, pelo menos, a produção de textos de maneira livre por parte das crianças para posterior publicação, e Freinet publica trabalhos contestando ou apoiando o trabalho destes autores, podemos concluir que dificilmente ele não conhecia outras experiências, semelhantes à sua, de jornal escolar.

Neste sentido, destacamos como Freinet sempre confessou que não era o verdadeiro *pioneiro* em relação ao trabalho com a imprensa escolar, mas elegia apenas o belga Ovide Decroly como sua única inspiração. Nossa pesquisa, no entanto, mostra que a imprensa na escola (seja somente como um equipamento, em um primeiro momento, mas depois como técnica, recurso pedagógico e meio de divulgação de textos próprios por parte dos alunos) tem pelo menos três séculos e um trabalho intenso por parte de educadores nas décadas finais do século XIX e a primeira metade do século XX.

No entanto, alguns pontos são fundamentais para defendermos que, se o trabalho de Freinet não foi o primeiro envolvendo imprensa escolar e textos realizados de maneira livre pelos alunos, foi certamente o mais representativo e o mais marcante historicamente. Primeiramente, Freinet concebe o jornal não como uma experiência efêmera, como os autores anteriores, mas como um trabalho que é realizado de maneira contínua por quatro décadas, o acompanha por toda a vida e continua mesmo após a sua morte, a partir de seus seguidores. Ou seja: o jornal escolar se tornou a identidade mais representativa do trabalho freinetiano.

Outro ponto fundamental é que a concepção do jornal escolar freinetiano, trabalhado como uma publicação produzida de maneira cooperativa pelos alunos e professores, só poderia se desenvolver a partir de um novo referencial que contestasse e questionasse a pedagogia conservadora. Mais que uma publicação *dentro da escola*, o jornal escolar freinetiano teria de ser uma publicação que *materializa os discursos dos alunos dentro da escola*.

Por ser baseada na liberdade, espontaneidade e subjetividade das crianças, além do trabalho cooperativo delas e do professor, o *espírito* da imprensa escolar freinetiana não é algo que se desenvolve a partir de ordens autoritárias, com regras e regulamentos rígidos vindos de fora da sala de aula.

Nesse sentido, Freinet se destaca por sua forte oposição aos métodos conservadores – principalmente, ao silenciamento dos alunos e a relação autoritária e violenta que os adultos mantinham com as crianças na escola –, e é um forte defensor de técnicas que incentivam a expressão das crianças como forma de *modernizar* a escola. E é a partir dessa proposta para libertar a palavra silenciada dos alunos que Freinet propõe uma grande reação aos conteúdos e ao papel do professor na pedagogia conservadora.

Por isso, Freinet (1973a), de maneira totalmente inovadora – já que nenhum educador o fez anteriormente –, deixa claro que a imprensa escolar é a verdadeira base de seu trabalho e seria aliadas a ela que todas as outras inovações propostas pelo francês teriam sentido (como o Texto Livre e a Correspondência Interescolar). Ou seja: o jornal escolar freinetiano não é apenas mais uma atividade dentro de um leque de propostas que poderiam ser utilizadas pela professora ou professor, mas o centro de todo o trabalho do/a educador/a com as crianças.

Apesar de não ter sido o pioneiro no sentido de implementar a imprensa na escola, Freinet tem um mérito importante: foi o primeiro a sistematizar um conjunto de técnicas para a produção de jornais a partir dos textos criados pelos próprios alunos de maneira a libertar a expressão das crianças, tomando essa dinâmica como base de todo o processo educativo. É exatamente isso que vamos apresentar e discutir no próximo capítulo: a vida e a obra de Freinet, sua proposta de uma escola do povo por uma educação da vida, suas técnicas de trabalho com as crianças e as características do jornal escolar na concepção freinetiana.

3 CÉLESTIN FREINET E O JORNAL ESCOLAR: A EXPRESSÃO LIVRE E O TRABALHO COOPERATIVO COMO FORMAS DE DAR VOZ ÀS CRIANÇAS

Após a investigação a respeito de outras experiências de imprensa escolar, no presente capítulo pesquisamos sobre o educador francês Célestin Freinet e, mais especificamente, sua experiência com o jornal escolar, apresentando e discutindo as características desse trabalho. Ao longo do capítulo, utilizamos como referências obras de Célestin Freinet (1969, 1973a, 1974a, 1974b, 1996, 1998) e sua esposa, a educadora Élise Freinet (1968).

Primeiramente, apresentamos uma breve biografia de Freinet, delineando o caminho de sua vida e de seu trabalho em quase 70 anos, ressaltando como suas experiências pessoais desde a infância tiveram reflexo claro nas técnicas pedagógicas propostas quando se torna professor.

Depois, nos aprofundamos nas técnicas de Freinet, mostrando como o educador francês propunha uma educação da vida e do trabalho, fundamentada na cooperação, na alegria, na liberdade e na afetividade. Na sequência, abordamos dois pontos fundamentais para compreender as propostas freinetianas: o papel dos meios de comunicação na sociedade do século XX e a leitura e a escrita desenvolvidas para incentivar a expressão livre das crianças.

Em seguida, destacamos três características que nossa pesquisa mostrou serem o tripé do trabalho de Freinet: o texto livre, o jornal escolar e a correspondência interescolar. Por fim, evidenciamos como o jornal escolar, segundo Freinet, seria uma forma de incentivar os alunos a escreverem não só para se expressarem, mas para compartilharem suas histórias e aprenderem a partir do contato com a expressão de seus colegas.

3.1 CÉLESTIN FREINET: UMA BREVE BIOGRAFIA

Célestin Baptistin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, no vilarejo de Gars, na região da Provença, localizada no departamento dos Alpes Marítimos, no sudeste da França (ELIAS, 1997). De origem bastante simples, era filho de um casal de camponeses.

Freinet viveu até os 13 anos na mesma aldeia onde nasceu, o que permitiu uma ampla experiência de vida no campo, com brincadeiras (e trabalho) ao ar livre,

respeito ao meio ambiente e contato estreito e frequente com os animais, as plantas e os ciclos da natureza. Essa fase tem influência muito profunda nas técnicas pedagógicas que Freinet propõe nas décadas seguintes. Em 1912, Freinet ingressa na Escola de Formação de Professores de Nice (cidade também nos Alpes Marítimos). No entanto, em 1914, é obrigado a interromper seus estudos, pois é convocado para lutar na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

As consequências desse período são dramáticas e marcam seu corpo e sua mente por toda a vida: combatendo no terrível front do *Chemin des Dames*, Freinet sofre um ataque com gases tóxicos. Acometido por uma grave lesão pulmonar (da qual não se curaria nunca), Freinet é dispensado do exército em 1917 e, ferido, retorna para casa⁷⁷. Com frequência, Freinet (1934) relembra a Primeira Guerra com angústia, chamando-a de uma *aventura apocalíptica* e deixando claro que era dever dos seres humanos não permitirem que um episódio tão devastador se repetisse.

Em 1920, Freinet é nomeado professor-adjunto de uma classe rural em Le Bar-sur-Loup, uma aldeia de pouco mais de 1 mil habitantes também nos Alpes Marítimos (ELIAS, 1997). Por causa dos problemas pulmonares, ele se vê em um impasse: mesmo querendo trabalhar como professor, Freinet não conseguia falar por alguns minutos sem ficar ofegante e ter falta de ar. Também não conseguia permanecer muito tempo trancado na sala de aula sem se sentir asfixiado.

Diante disso, ele desenvolve uma nova forma de ensinar: retira seus alunos da sala e dá aulas ao ar livre. Anos depois, Freinet (1973a, p. 20) conclui que seu problema de saúde, ao invés de prejudicá-lo, foi fundamental para se tornar um educador inovador, já que, sem a saúde comprometida, dificilmente teria questionado sua própria prática e “[...] continuaria a usar a saliva, instrumento n.º 1 do que denominamos a escola tradicional [...]”.

Em 1923, Freinet inicia suas experiências de produção de jornal escolar com as crianças. Em 1926, lança a revista *La Gerbe*, uma publicação reunindo textos infantis que dura mais de vinte anos. No mesmo ano, o educador funda a *Coopérative de l'Enseignement Laïc* (CEL), a primeira cooperativa para discussão e elaboração coletiva de suas Técnicas, principalmente a imprensa escolar (JACOMINO; ROUVIÈRE, 2014).

⁷⁷ Em 1920, Freinet “publica Memórias de um ferido de guerra, em que relata cenas da guerra e os primeiros meses no hospital. O texto foi redigido em 1919, com base em registros feitos num caderno de anotações” (LEGRAND, 2010, p. 141).

A CEL foi o primeiro passo para a criação do *Movimento da Escola Moderna da França* e a divulgação de experiências pedagógicas inovadoras – é a partir dessa cooperativa que são disponibilizados para outros professores os materiais para colocar em prática as técnicas Freinet (JACOMINO; ROUVIÈRE, 2014). Logo é criada também a revista *L'imprimerie a l'école*, que servia tanto para divulgação dos trabalhos, quanto para que Freinet tivesse contato, reunisse e publicasse relatos de outros professores.

Em 1925, Freinet conhece a professora e artista plástica francesa Élise Lagier-Bruno (com quem se casa no ano seguinte), que tem papel fundamental no apoio, elaboração, organização, crítica e divulgação das técnicas Freinet. Grande estudiosa da Educação e das Artes, é Élise quem sugere, ainda na década de 1920, que Freinet ofereça aos alunos a possibilidade de incluir desenhos e ilustrações nos jornais escolares. É dela também a ideia de promover oficinas de trabalhos artísticos manuais para as crianças.

Nos anos seguintes, Freinet organiza e participa de vários congressos da área da Educação, além de publicar resenhas, relatórios, artigos e relatos de experiência em jornais e revistas especializadas, de maneira a divulgar suas ideias e desencadear a troca de experiências com outros educadores. Sobre isso, Freinet (1974b, p. 74) explica que, ao escrever sobre seu trabalho, não pretendia convencer outros professores a aderirem às suas técnicas: “basta que fiquem abalados, que uma dúvida lhes nasça no espírito sobre a legitimidade dos métodos que consideram soberanos, que sejam obrigados a reflectir e a ponderar”.

Pacifista convicto e fortemente ligado aos movimentos de esquerda na França no período entre as duas grandes guerras (inclusive, teve ampla experiência como coordenador de cooperativas agrícolas, líder sindical e membro do Partido Comunista francês), Freinet centra suas experiências em uma pedagogia popular, voltada principalmente para os filhos dos camponeses de maneira a valorizar o saber do povo.

Em 1928, Freinet é nomeado para uma escola em Saint-Paul-de-Vence, também nos Alpes Marítimos, onde permanece até 1935 e, assim como acontecia em Le Bar-sur-Loup, sofre com a perseguição das autoridades, a falta de recursos e as péssimas condições das instituições escolares. Desgastado, Freinet segue para Vence, na mesma região da França, onde abre sua própria escola.

Admirado pelos alunos e por outros pedagogos, Freinet é visto com receio pela comunidade. Os adultos desconfiavam que as crianças não estivessem realmente estudando na escola, já que Freinet não as mantinha dentro da sala, rejeitava os manuais escolares e não trabalhava com castigos corporais. *Pior* que isso: Freinet era reconhecidamente simpático à União Soviética e os moradores da cidade passaram a desconfiar que a grande quantidade de cartas e encomendas que eram enviadas e recebidas por ele eram provas de que se tratava de um *espião russo disfarçado* de professor francês (SAMPAIO, 2002) – na verdade, os materiais eram resultado da correspondência interescolar das crianças.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a perseguição a Freinet tem seu ápice quando, em 1940, a polícia local abre um processo de investigação contra o pedagogo – com dossiês recheados de informações sobre sua ação *subversiva* com as crianças. Chocada, Élise Freinet (1968, p. 336, tradução nossa) relembra que

a CEL foi catalogada como um depósito de armas e munições, Freinet como um líder terrorista perigoso, escondendo em sua escola um centro de espionagem internacional, dando ordens a agentes secretos, ele próprio infiltrando-se no exército como evidenciado pelas numerosas visitas de oficiais vindos de todos os cantos do departamento⁷⁸.

Forjadas, as conclusões do inquérito demonstraram que Freinet era um espião e conspirador contra o regime de Vichy. Ele é preso e mandado para um campo de concentração em Var, onde seus problemas de saúde progressivamente se agravam. O isolamento de Freinet, no entanto, não impediu que os equipamentos da imprensa escolar em Vence continuassem a funcionar com um bom motivo: a publicação, por parte dos membros da cooperativa de Freinet, de um jornal que servia de ligação entre a aldeia e os mobilizados, como explica Élise Freinet (1968).

Em Var, Freinet alfabetiza seus colegas adultos usando sua técnica do texto livre e desenvolve um jornal, com o nome de *Champ 41*, a partir de textos escritos pelos internos e copiados à mão para distribuição dentro do próprio campo⁷⁹ (E. FREINET, 1968). Libertado em 1941, Freinet fica exilado até o fim da Segunda

⁷⁸ “La CEL y était cataloguée comme un dépôt d’armes et de munitions, Freinet comme chef terroriste dangereux, camouflant dans son école un centre d’espionnage international, donnant des ordres à des agents secrets, noyant lui-même l’armée comme le prouvaient les nombreuses visites d’officiers venus de tous les coins du département” (E. FREINET, 1968, p. 336).

⁷⁹ A publicação não passou da primeira edição devido à censura dos soldados que vigiavam o campo (E. FREINET, 1968).

Guerra em Vallouise (a 250 km de Vence), onde é um dos expoentes da Resistência Francesa. Nesse período, escreve duas obras: *Ensaio de Psicologia Sensível e A Educação do Trabalho*. Sobre isso, Freinet (1998, p. 2) observa que

na cela das prisões, nos barracões dos campos de concentração, no chalé alpino em que me refugiava em frente do esplendor da neve e, mais tarde, na ação da própria Resistência, pude dar densidade ao meu pensamento, vivificá-lo com uma experiência que ultrapasse as paredes da escola para juntar-se ao grande canteiro de obras das forças orgânicas da vida.

De volta a Vence, Freinet retoma seu trabalho, mas as dificuldades se acumulam: faltam recursos e incentivos, sobram desconfianças por parte das autoridades e de seus próprios colegas. Em 1948, Freinet é obrigado a sair do Partido Comunista, por divergências pessoais com as lideranças do partido.

Em 8 de outubro de 1966, uma semana antes de completar 70 anos, Freinet falece na cidade de Vence. No entanto, as sementes estavam lançadas e seu trabalho permaneceu ativo: no ano da morte de seu iniciador, o movimento Freinet tinha “[...] vinte mil adeptos, uma cadeia de jornais com uma tiragem de quinhentos mil exemplares, distribuídos em mais de vinte países [...]” (ELIAS, 1997, p. 31).

Por fim, destacamos como Freinet promove, durante toda sua vida, uma educação para a paz, valorizando a cooperação, a paciência, a empatia e a compreensão dos alunos entre si e com o professor. Homem que se reconhecia como política e historicamente situado, ele defendia uma pedagogia igualmente atuante e inserida no contexto político e social da primeira metade do século XX.

3.2 A ESCOLA DO POVO FREINETIANA: POR UMA EDUCAÇÃO DA VIDA, DO TRABALHO E DA ALEGRIA

Durante seu percurso como educador, Freinet (1973a) fez uma crítica radical à pedagogia conservadora, baseada na *decoreba*, na autoridade do adulto e na falta de relação com a realidade cotidiana de alunos e professores. Por isso, ele se preocupa em formular um trabalho capaz de levar em conta as mudanças econômicas, sociais e culturais ocorridas nas décadas iniciais do século XX, trazidas principalmente pelo avanço crescente dos meios de comunicação de massa (como o cinema e o rádio) e as mudanças significativas nos transportes.

Basicamente, Freinet defendia que a escola precisava se modernizar e, para isso, propunha um conjunto de técnicas alinhadas com a *vida* dos sujeitos e dessa nova sociedade. Segundo Freinet (1973a), o trabalho escolar dos anos 1920 não despertava a atenção e o amor das crianças porque não se inscrevia no seu mundo. Seu objetivo, então, era fomentar uma educação que, “[...] *pela vida, prepara para a vida*” (FREINET, 1974b, p. 78, grifos do autor).

Para Freinet (1969), a escola pública burguesa do século XX era somente uma forma de instruir novos subordinados ao sistema, estando presa no passado e ignorando o futuro. A estratégia era clara: manter a escola alheia aos fatos que aconteciam ao seu redor e tratar a criança como um ser isolado, inerte, sem potência e estático em sua condição de sujeito. Assim, Freinet (1969) identifica um fosso entre a escola, mantida para levar adiante o modelo capitalista, e as necessidades da classe operária, cada vez mais consciente de seu papel histórico e desejosa de uma nova sociedade.

Infelizmente, porém, ainda ouço crianças balbuciando em cantochão – ia dizer balindo –, por trás das portas fechadas das suas escolas-estábulo, mesmo que sejam escolas-estábulo luxuosas; vejo-as bater os pés como as nossas ovelhas, à entrada e à saída, e nada falta, nem os carneiros, nem os pastores autoritários, nem os regulamentos tão severos quanto os nossos chicotes e os nossos cães. Vejo-as virar, todas ao mesmo tempo, as mesmas páginas, repetir as mesmas palavras, fazer os mesmos sinais... E mais tarde, você se admirará ao vê-las oferecer miseravelmente os braços à exploração e o corpo ao sofrimento e à guerra, como as ovelhas se oferecem ao matadouro! (FREINET, 1996, p. 43).

O educador francês era um crítico ferrenho da escola calcada na acumulação do saber, no verbalismo, nos manuais, nas classificações, nos castigos, no apelo à memória e na quantidade exagerada de conhecimento despejado em cima dos alunos. Tudo isso, para Freinet (1977b), caracterizava um conjunto ineficaz de técnicas, já que as crianças saíam da escola sem conhecimentos básicos para a vida, sem conseguirem realmente se expressar a partir da escrita, sem saberem ler adequadamente e calculando muito mal.

Por isso, Freinet (1996) criticava a forma como a educação era conduzida, tirando a liberdade das crianças para *caminhare*m com suas *próprias pernas* rumo ao conhecimento. Para se contrapor a esse modelo, Freinet (1969, p. 21) sugeria uma escola do povo, construída a partir da ação de “[...] todos em conjunto, educadores do povo, entre o povo, na luta do povo [...]”. Esta nova escola ofereceria

[...] às crianças do século XX uma educação que responda às necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo no tempo da electricidade, da aviação, do cinema, da rádio, do jornal, da imprensa, do telefone, num mundo que esperamos seja em breve o do socialismo triunfante (FREINET, 1969, p. 23).

Para Freinet (1969), a escola do futuro seria uma escola do trabalho, totalmente integrada ao processo da vida ambiente e alinhada com o progresso tecnológico de cada momento histórico, de maneira a possibilitar que as crianças, quando adultas, trabalhassem no sentido de construir *um mundo melhor*.

Assim, a escola seria um espaço acolhedor em que cada criança se sentiria motivada a desenvolver aquilo que mais gosta de fazer, descobriria suas potencialidades e construiria novos conhecimentos (FREINET, 1977b). Por isso, o aluno precisaria ser estimulado a ser um investigador, alguém que não aceita os conhecimentos prontos e, ser humano criativo que é, cria novos conhecimentos.

Duas definições de Freinet para a palavra *trabalho* dão pistas do que ele considerava como uma *educação do trabalho*. Na obra *Ensaio de Psicologia Sensível*, Freinet (1998, p. 188), define o trabalho como “o esforço que o homem faz para adaptar-se às necessidades exteriores, para conservar e exacerbar seu potencial de potência”. Em *Para uma escola do povo*, livro posterior com um resumo de suas técnicas, o trabalho é definido como “a actividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1969, p. 44).

O foco de Freinet é formar os alunos de maneira que eles tenham uma base de experiências e conhecimentos capazes de fundamentar sua atuação quando adultos. O papel da escola, nesse caso, não seria de oferecer teoria ou discursos sistematizados, mas ser o local que possibilita, facilita, organiza e encoraja a experiência por parte dos alunos. Assim, o verdadeiro objetivo da educação seria que a criança desenvolvesse

[...] a sua personalidade no seio de uma comunidade racional que ela serve e que a serve. Cumprirá assim o seu destino, elevando-se à dignidade e ao poder do homem, que se prepara deste modo para trabalhar eficazmente, quando for adulto, longe das mentiras interessadas, para a realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada (FREINET, 1969, p. 24-25).

Freinet compreendia o processo educativo como manifestação de uma escola viva por meio da livre expressão dos alunos, da cooperação entre eles e o professor

(ao contrário do modelo vigente de competição), do desenvolvimento de tarefas concretas e de um trabalho pedagógico que vetava a passividade e estimulava a ação, a pesquisa, a criatividade, o movimento, a curiosidade, a afetividade e o respeito às diferenças, ao pensamento e à liberdade das crianças.

Por isso, Freinet lança, com suas técnicas, uma tentativa de acabar com a pedagogia *do sofrimento*⁸⁰, da docilidade e da mutilação da liberdade das crianças. Para isso, defende uma educação da vida, da justiça, da alegria, do entusiasmo, da compreensão, da humildade, da integração entre passado e presente e capaz de oferecer flexibilidade diante das múltiplas formas de se chegar ao conhecimento.

Freinet (1974a) destaca que sua ação pedagógica se dividia basicamente em três estágios⁸¹, como demonstramos no Quadro 1:

Quadro 1 - Os estágios da ação pedagógica freinetiana

Experimentação	Criação	Documentação
Desenvolvida a partir das experiências das crianças, de maneira a promover a observação atenta da natureza, a comparação e a verificação dos problemas levantados pelos alunos. Ao medir, experimentar e reconstruir, as crianças fazem ciência.	Partindo dos resultados da experimentação e tendo auxílio da imaginação, desenvolver uma concepção ideal do devir humano. Essa criação poderia ser realizada a partir da expressão materializada tanto em comunicações gráficas quanto artísticas.	Uma forma de materializar a tomada de consciência em relação à experiência realizada. Nesta etapa entram publicações como o fichero escolar, dicionários, a biblioteca de trabalho, cartas geográficas, um globo terrestre, discos, filmes e o jornal escolar.

Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1974a).

Assim, a criança não se contentava em escutar: ela tentava, experimentava, criava, comparava resultados com suas experiências prévias e se apropriava de “[...] uma cultura que não é uma reunião morta daquilo que produziram outros homens, mas um potencial ativo e dinâmico de criação e ação” (FREINET, 1968b, p. 178)⁸².

Tudo isso precisava acontecer em um ambiente adequado, que despertava o interesse das crianças e incentivava a sua ação. Freinet (1969) propõe então uma sala de aula em que as mesas e cadeiras eram leves, pequenas e poderiam ser puxadas para qualquer lado da sala para abrir espaço para atividades coletivas. Ao

⁸⁰ Apesar de defender uma educação do trabalho, Freinet não aceitava uma escola sisuda, com sujeitos tristes, controlados ou ensimesmados. Pelo contrário, assim como fez seu contemporâneo Alexander Sutherland Neill (1883-1973) na escola Summerhill, na Inglaterra (NEILL, 1976), Freinet fundamentava suas práticas na tentativa de tornar a escola um espaço de alegria e liberdade.

⁸¹ O autor divide apenas para facilitar a explicação para os/as leitores/as de seu livro, mas reforça que esses estágios precisam necessariamente se interpenetrar durante a execução de suas técnicas.

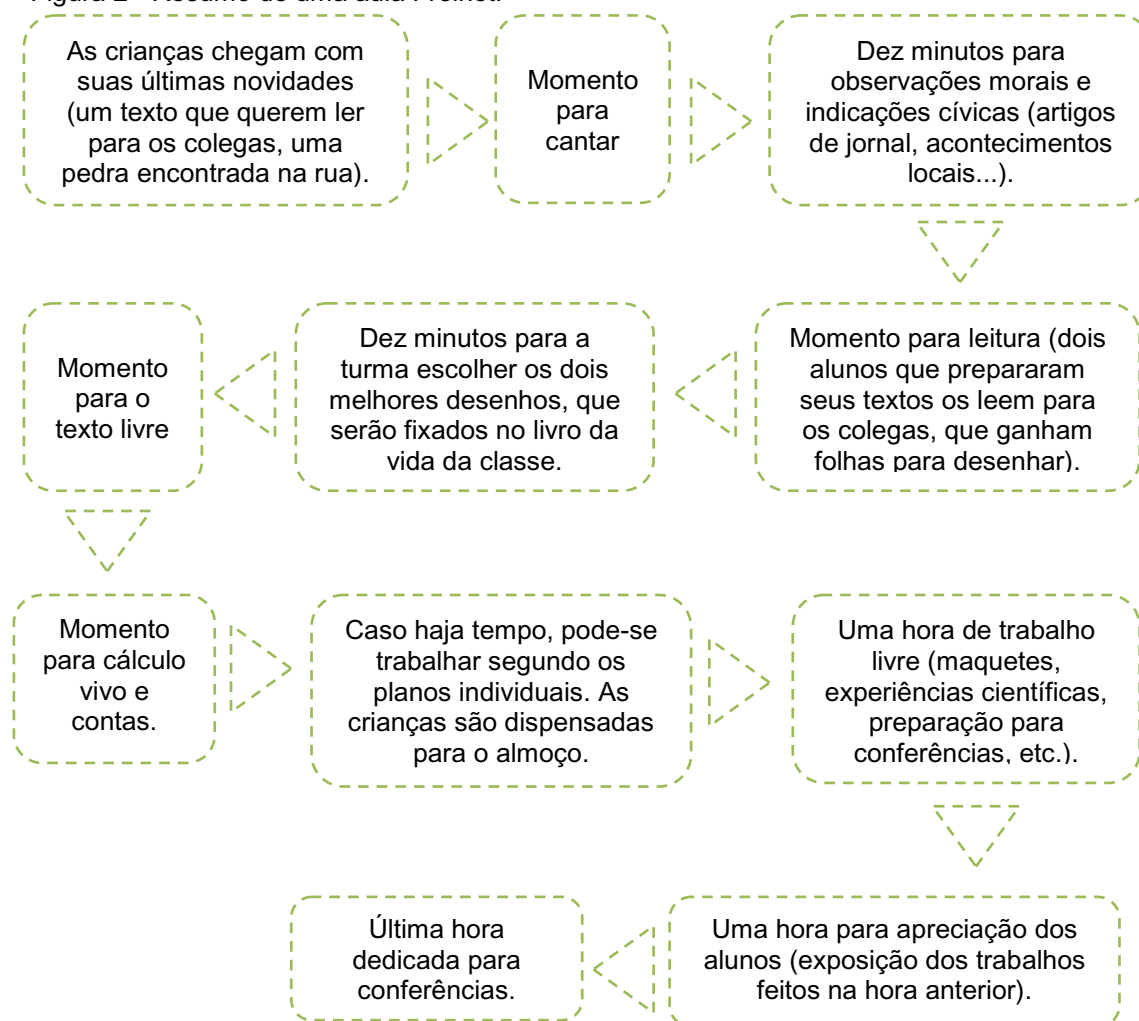
⁸² “[...] une culture qui n'est pas un assemblage mort de ce qu'ont produit d'autres hommes, mais un potentiel actif et dynamique de création et d'action” (FREINET, 1968b, p. 178).

invés da sala de aula tradicional, com a mesa do professor à frente e sequências de carteiras para os alunos dispostas em fileiras, o espaço era dividido em diversas oficinas, separadas por cortinas ou uma divisória móvel.

A arquitetura da escola deveria privilegiar a liberdade e não a vigilância dos alunos. As janelas seriam amplas para que entrasse luz natural e as crianças vissem o mundo lá fora. Era importante que o professor utilizasse o mesmo tipo de mesa dos alunos, para poder se movimentar livremente pela sala. Nos fundos da escola, um estábulo reuniria vários animais – como cabras, pombos e coelhos– e as crianças seriam estimuladas a trabalhar em hortas individuais e coletivas, de onde sairiam os alimentos consumidos nas refeições (FREINET, 1974a).

Dessa forma, Freinet (1977b) aponta um resumo do trabalho de uma aula segundo as suas técnicas (como apresentamos na Figura 2):

Figura 2 - Resumo de uma aula Freinet.



Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1977b).

Defendendo que as crianças tinham uma vocação para a liberdade e, por isso, não poderiam viver trancadas em uma sala, Freinet propõe contato direto com a natureza, a partir de aulas-passeios e atividades em parques, jardins e espaços ao ar livre. Era necessário estimular os alunos a passearem pelo local onde moravam, conhecer as ruas, parques e pessoas que formavam a comunidade e questionar esses moradores a respeito de sua profissão, seu dia a dia e sua história naquele local. Assim, além de prazerosa para a criança, a ação educativa estaria inserida na vida dinâmica da comunidade e os alunos conheceriam verdadeiramente a realidade da qual faziam parte, de maneira a saberem que não estavam sozinhos e pertenciam a um coletivo vivo (BENS, 1994).

Freinet também propunha uma educação alinhada com a natureza e valorizava os camponeses e seu conhecimento não acadêmico, mas encharcado de experiência – assim como já defendia, dois séculos antes, Rousseau (2004). Por isso, o educador francês se contrapunha ao modelo conservador, em que o professor é *aquele que sabe* (ou finge saber) e os alunos, *aqueles que nada sabem* e a quem *tudo deve ser ensinado*. Para ele (1973a, p. 53), isso era um erro, pois “[...] a criança, com as suas próprias experiências e os seus conhecimentos diversos e difusos, tem também alguma coisa para ensinar ao professor”.

Por isso, Freinet era a favor de atitudes anti-hierárquicas, de partilha de conhecimento entre alunos e professores sem autoritarismo. Em sua prática, o francês inclusive retira o estrado que tornava a mesa do professor mais alta que a dos alunos, de maneira a ficar (literalmente) no mesmo nível e posição que as crianças durante as aulas. Isso porque “a democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas” (FREINET, 1969, p. 202).

Na perspectiva freinetiana, a ordem e a disciplina em sala de aula devem ser mantidas sem uma autoridade embrutecida e embrutecedora e é fundamental que as crianças tenham liberdade para escolher as atividades que querem desempenhar, de maneira que tenham objetivos claros para sua ação e se sintam motivadas a trabalhar da forma mais comprometida e cooperativa possível.

Quanto à avaliação, são as etapas do desenvolvimento – e o não resultado da criança – que devem ser contempladas, assim como o esforço para se desenvolver. Cada aluno precisa então ser convidado a colaborar em sua avaliação, desenvolvida como uma maneira de compreender a si e se reconhecer no processo de ensino-

aprendizagem. Aqui, o erro é visto como oportunidade para aprender, já que “[...] fracassar só é grave se não se consegue descobrir as causas do fracasso. Medir e apreciar as razões de nossa impotência momentânea já é uma vitória” (FREINET, 1998, p. 369). Na perspectiva freinetiana, o erro não é um problema, uma vergonha ou motivo para a criança ser humilhada. Pelo contrário, o erro é pedagógico.

Para Freinet (1973a), a escola precisava ser a continuação da vida em família e na aldeia, respeitando as características inerentes a cada aluno e contemplando a diversidade de opiniões, histórias e expressões. Por isso, a escola precisava estar de portas abertas para receber tudo o que a criança achava importante dividir com os colegas e o professor, como fatos e objetos que a intrigavam e a impressionavam na natureza, na cidade ou na família (FREINET, 1969).

Em contraponto à pedagogia conservadora, na qual as crianças são formadas a partir da resolução de problemas *imaginários*, em situações simuladas, em uma *realidade paralela*, com Freinet uma história contada pelos avós da criança, a observação da cor das nuvens quando chove e até uma pedra, uma flor ou um pequeno bicho encontrado na estrada podem dar início à ação pedagógica.

A intenção era abrir a escola para o cotidiano: ao invés de formar crianças preparadas para decorar e recitar de cor as páginas dos livros e manuais burgueses, a educação se fazia para observar, interpretar, compreender e comentar a vida a partir de suas próprias experiências.

Neste aspecto, apesar de sua postura crítica em relação à Escola Nova, Freinet mostra uma aproximação com o educador norte-americano John Dewey, já que ambos defendiam que a escola – e, em um plano mais amplo, a Educação – não poderia estar separada ou mesmo isolada da vida⁸³. Por isso, Dewey compreendia que “as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 7).

Para Dewey (1978), a escola não poderia ser livresca, ter um fim em si mesma ou trabalhar como se fosse “uma sociedade dentro da sociedade” – como resume Anísio Teixeira (1978, p. 21) em texto sobre a perspectiva de Dewey –, mas educar tendo em vista uma aprendizagem integrada à vida, a partir das experiências

⁸³ Lourenço Filho (1978) destaca que a *vida*, para Dewey, não significava apenas o aspecto biológico ou fisiológico, mas a *vida* como existência social.

reais da criança e fundamentada na própria realidade dos alunos, de maneira bem semelhante com a perspectiva freinetiana da escola da vida.

Por isso o foco de Freinet na expressão livre dos alunos. Com o estímulo para que cada criança manifestasse sua personalidade sem ser repreendida, ela se sentia convidada a dividir suas impressões sobre a vida, composta por gestos, desenhos, angústias, alegrias, tristezas, esperanças. Esse seria o primeiro passo para formar o adulto capaz de agir na sociedade.

Para isso, também seria necessário construir uma escola desafiadora, que despertasse a curiosidade dos alunos, os incentivasse a pensar e proporcionasse meios para que eles ampliassem suas experiências. Enfim, uma escola que acolhesse a criança, confiasse em seu potencial, respeitasse suas limitações e oferecesse segurança para o seu desenvolvimento.

Principalmente, Freinet propõe uma escola alinhada com seu tempo e que acompanha as inovações tecnológicas da época. Por isso, uma escola que reconhecesse o papel das mídias como aliadas no processo pedagógico, como veremos a seguir.

3.3 A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS PARA SUPERAR A PASSIVIDADE DIANTE DAS MÍDIAS

Freinet (1968a) diz que seu trabalho era o único, entre os conhecidos até aquele momento, capaz de responder aos desafios postos à pedagogia com a expansão dos meios de comunicação de massa. O educador acompanhou, sempre curioso (mas ora otimista, ora bastante pessimista), as mudanças provenientes da industrialização e do avanço da tecnologia, principalmente em relação às comunicações e a possibilidade de as pessoas se expressarem de forma cada vez mais rápida a partir do rádio, do cinema e da televisão.

Porém, Freinet (1974b) lamentava que esses avanços tecnológicos não tivessem sido acompanhados pela escola, que continuava utilizando materiais ultrapassados e técnicas de transmissão de informações igualmente defasadas. Para Freinet, em um mundo no qual os alunos poderiam datilografar seus textos na máquina de escrever ou se informar pelo rádio, o uso de manuais e a tradição das aulas expositivas, dos deveres e das lições se tornavam obsoletos. Assim, um dos elementos que Freinet (1968a) considera inovador em suas técnicas é o incentivo

para trazer as mídias para dentro da escola e trabalhar no sentido de estimular as crianças a se expressarem e se comunicarem a partir delas.

No entanto, apesar de ser otimista em relação às possibilidades de trabalho pedagógico oferecidas pelas tecnologias de comunicação, Freinet era extremamente crítico quanto à apropriação que o sistema capitalista fez delas. Para ele, ao invés de trazerem informações relevantes e incentivarem a expressão, as mídias haviam se tornado instrumentos a serviço da ilusão, do silêncio e da passividade.

Sobre o cinema (grande mídia do começo do século XX), Freinet (1962) faz uma dura crítica ao fascínio (senão o feitiço) que ele lançava sobre o público: ora anestesiados, ora deslumbrados, mas sempre passivos diante das imagens, os espectadores se esqueciam da vida real e imergiam em fantasias conformadoras.

Na obra *A educação pelo trabalho*, Freinet (1974a, p. 84-85), nas palavras do personagem-camponês Mathieu, chama os meios de comunicação de *solução-haxixe*, por sua capacidade de fazer as classes proletárias esquecerem “[...] momentaneamente um mundo dominado pela maldição de um esforço inumano, uma solução que mascara esse desequilíbrio e produz, numa atmosfera artificial, um gozo físico ou sensual que faz dela a suprema compensação [...]”.

Mathieu alerta que era comum o operário sair esgotado do trabalho na fábrica e procurar algum ambiente para se esquecer de seu dia, seja um bar, um café ou um local de jogos. Sem dinheiro, ele retornava ao lar e lia um jornal ou ligava o rádio para *passar o tempo*. Por isso sua preferência por materiais que não exigissem reflexão, já que sua mente e seu corpo estavam extenuados (FREINET, 1974a).

Nessa dinâmica, Freinet (1968b, p. 134, tradução nossa) tem especial preocupação com a influência das mídias sobre as crianças:

[...] o cinema primeiramente, as revistas ilustradas em seguida, o rádio e hoje a televisão lançaram as crianças em uma aventura sem direção e sem objetivo, na qual os pais se acomodam satisfeitos porque ela os alivia de uma parte de suas responsabilidades [...]⁸⁴.

Em seus trabalhos, Freinet se preocupa com os rumos da leitura e da escrita em um contexto histórico e social em que o objetivo das mídias é fundamentalmente

⁸⁴ “[...] Le cinéma d’abord, les illustrés ensuite, la radio et aujourd’hui la télévision ont lancé les enfants dans une aventure sans direction et sans but, dont les parents s’accommodent volontiers parce qu’elle les décharge d’une partie de leurs responsabilités [...]” (FREINET, 1968b, p. 134).

despertar o interesse do público a partir da excitação dos sentidos, do choque, da violência e da apresentação de comportamentos questionáveis (roubos, fugas, perseguições, mortes, sequestros, assaltos), além da supervalorização das imagens diante de textos de qualidade bastante reprovável.

Segundo Freinet (1962), era óbvio que as crianças não se tornariam adultos violentos somente pelo contato com esses conteúdos, mas era lamentável a banalização da violência. Por isso, aos pais, o educador recomendava que o contato com jornais, cinema e televisão fosse controlado e que a criança não passasse horas diante da tela, de forma que não tivesse tempo durante o dia *para pensar*.

O ideal seria que as crianças tivessem em casa o estímulo para produzirem suas próprias mídias em parceria com os adultos (imprimir jornais e cartas para trocar com colegas e familiares ou trabalhar com linografia para produzir desenhos) ou que lessem jornais e revistas apropriadas para sua idade, de preferência com textos escritos também por crianças (FREINET, 1962).

Assim, Freinet (1969) aponta a importância de a escola superar a lógica capitalista de utilização das mídias – no sentido de sempre manter a ordem social vigente – e estimular a luta do povo para desenvolver iniciativas de mídia livre e libertadora. Em suas aulas, por exemplo, havia momentos reservados especialmente para o cinema, nos quais os alunos produziam seus próprios filmes sobre suas vidas, seus passeios, sua cidade, além de assistir às produções de seus colegas.

O mesmo acontecia com o sistema de som portátil: gravadores de som serviam para registrar a voz dos alunos e seus correspondentes, reproduzindo-a durante as aulas para que os alunos se escutassem e pudessem discutir os temas tratados. Sobre o rádio, Freinet (1969) explica que este seria um dos meios mais fecundos em possibilidades de utilização benéfica dentro da escola⁸⁵.

O educador francês explica que é importante que a criança conheça, ainda na escola, as tradições do local onde mora e o trabalho dos sujeitos que formam o seu contexto. Caso não seja possível acompanhar *in loco* essas atividades, as mídias se tornam um excelente recurso: podem ser usadas fotografias, ilustrações, gravações de áudio ou de vídeo com relatos e explicações para aproximar os alunos do cotidiano de outros moradores da cidade (FREINET, 1998).

⁸⁵ Em 1925, são registradas as primeiras atividades de Freinet com cinema em sala de aula. Cinco anos depois, o educador inicia as atividades com discos de áudio, gravadores de voz e fotografias.

Especificamente sobre os jornais impressos, Freinet compreendia que eles eram *tabus* na sociedade, já que eram representados pelo público como *verdadeiros, justos e inquestionáveis*. Essa fascinação garantia o sucesso comercial dos jornais das mídias empresariais, já que “hoje, o jornal pensa pelos seus leitores. Aquilo que pessoas inteligentes e instruídas escreveram e imprimiram só pode ser a verdade. O público abstém-se de criticar” (FREINET, 1974b, p. 110).

A escola alimentava esse sistema de submissão dos sujeitos diante da imprensa: desde o início da escolarização, os textos apresentados às crianças eram produções de adultos, impressos nas cartilhas. Essas obras eram lidas e decoradas (mas não compreendidas), de maneira que o aluno repetia essas mesmas frases quando era obrigado a *produzir* uma redação – já que seus próprios sentimentos, experiências e sensações não eram considerados um material aceitável para fazer parte de um texto (FREINET, 1974b).

Convencida de que seus pensamentos e ações eram insignificantes diante dos textos *oficiais* impressos, a criança se tornava um adulto incapaz de questionar a imprensa. É justamente para quebrar esse ciclo de silêncio e conformismo que Freinet lança o trabalho com a imprensa escolar: ao entrevistar, pensar, escrever, revisar, compor as páginas do jornal escolar e distribuí-lo, as crianças compreenderiam as artimanhas de linguagem e contradições escondidas nos textos, fotos e ilustrações. Com isso, passariam a julgar, não aceitar passivamente e criticar tudo aquilo que, até então, lhes parecia *natural* (FREINET, 1974b).

Esse nível de questionamento não se restringe aos jornais, mas a todos os impressos. A partir das pesquisas feitas pelos alunos para compor o jornal escolar, muitos concluíam que nem sempre chegavam aos mesmos resultados afirmados nos livros. Nesse caso, quem estava errado? Se na pedagogia conservadora, o livro é inquestionável, com as técnicas Freinet, os alunos não se convencem de antemão de que não têm a razão, pois o texto pode sim conter erros e incoerências.

Com isso, Freinet (1974b, p. 112) atinge uma de suas principais metas: mostrar aos alunos que “[...] tudo o que lhes é ensinado pode ser reconsiderado, que os pensamentos mais importantes podem e devem ser passados ao crivo da sua própria experiência, que o conhecimento se conquista e a ciência se faz”.

Para Freinet (1974b), o incentivo à produção de conteúdos na escola e à crítica desse trabalho era fundamental para que os alunos se sentissem motivados a ler de maneira criteriosa e questionadora os impressos – principalmente as mídias

imprensas comerciais –, estabelecendo uma nova relação de crianças e professores com o conhecimento formalmente elaborado.

Assim, a mídia só tem seu sentido na prática freinetiana quando é usada não de maneira passiva, mas por *receptores* de informação que são igualmente *produtores* de conhecimento. A alfabetização e o desenvolvimento de uma leitura e uma escrita engajadas são fundamentais para dar início a esse processo.

3.4 A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO INCENTIVO À EXPRESSÃO LIVRE

Um dilema costumava incomodar Freinet: como incentivar a leitura e a escrita em um mundo absorvido pela onipresença (e a onipotência) das imagens? Em um contexto no qual as crianças tinham cada vez mais contato com a televisão, o cinema e as revistas ilustradas, e as imagens destronavam as palavras como forma predominante de expressão, como trabalhar a alfabetização?

Élise Freinet (1968, p. 40, tradução nossa) explica que uma solução encontrada por Célestin Freinet era alfabetizar (e estimular a leitura e a escrita) a partir do método natural, um conjunto de técnicas a partir das quais a criança começava a ler e escrever *pela vida* e não com lições de bê-á-bá, com a repetição exaustiva do material publicado em manuais escolares ou mesmo com o silabário, que, “[...] pela fragmentação artificial da forma, destrói o pensamento e desintegra a unidade da personalidade”⁸⁶.

Neste sentido, Freinet (1971) elabora seu *método natural de aprendizagem da língua escrita*⁸⁷ como uma maneira de estabelecer uma ligação direta e natural entre a expressão oral e a linguagem escrita, tendo como base três atividades: a expressão livre, a imprensa escolar e a correspondência interescolar.

Freinet era um crítico feroz das cartilhas e dos métodos de ensino de leitura e escrita que trabalhavam esses dois processos como meras progressões e não como verdadeiras conquistas do sujeito. Neste sentido, comentando sobre os métodos conservadores de alfabetização, Freinet (1968b) fala da dificuldade que boa parte das crianças tinha não só para aprender a ler e a escrever, mas para realmente formular e expressar seus pensamentos a partir da leitura e da escrita.

⁸⁶ “[...] par le morcellement artificiel de la forme, détruit la pensée et désintègre l’unité de la personnalité” (E. FREINET, 1968, p. 40).

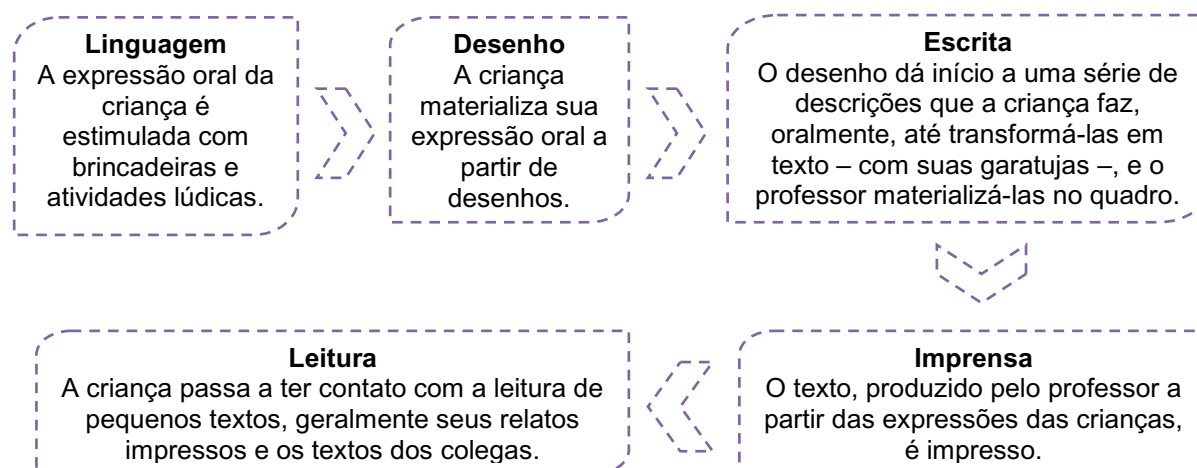
⁸⁷ Em francês, *méthode naturelle d’apprentissage de la langue écrite*.

A solução freinetiana para isso seria combinar o respeito pelo tempo e as características de cada criança, possível a partir de seu método natural, de maneira a evitar a cópia e promover a expressão livre do pensamento único e criativo de cada criança (FREINET, 1968b). Como esclarece Freinet (1977a, p. 49),

a criança compreendida e estimulada desta forma [imprensa escolar] sente a necessidade de ler – globalmente e sem lições, evidentemente! Ela fotografa com insistência a linha que acaba de compor ou uma determinada palavra que a marcou. O próprio papel impresso que saiu da imprensa fica gravado, talvez para sempre, no espírito das crianças.

Para a alfabetização das crianças, Freinet (1969) aponta que o processo de implementação de suas técnicas passaria pelas seguintes etapas (Figura 3):

Figura 3 - As etapas das técnicas Freinet para a alfabetização.



Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1969).

A intenção de Freinet era aproximar a leitura e a escrita ao desenvolvimento da expressão oral. Para ele, era incompreensível como a fala era aprendida pelas crianças de forma espontânea, vibrante, cotidiana e dentro das experiências do dia-a-dia, enquanto a leitura e a escrita eram apresentadas pela escola como se fossem sacrifícios e objetivos inatingíveis, dignos de apenas alguns *eleitos*.

O educador (1973a) ironiza como seria absurdo se as mães impusessem aos bebês o estudo rígido de regras de gramática e preceitos de retórica para que, só assim, pudessem começar a falar. Da mesma forma que essa ideia parece ridícula para o desenvolvimento da expressão oral da criança, Freinet questiona de que maneira seria aceitável imobilizar a aprendizagem da leitura e da escrita, impondo

às crianças um método de alfabetização que veta todo o tipo de curiosidade e experimentação em detrimento de regras e padrões (E. FREINET, 1979).

Justamente por isso, a leitura e a escrita são dois processos complementares para Freinet: o foco é oferecer espaço para que os alunos leiam, interpretem e critiquem suas próprias produções.

A criança fixa uma palavra para lhe reconhecer a estrutura. Mas essas palavras só tem sentido no contexto. E é este contexto que a criança interroga. O olhar caminha em reconhecimento, para além da palavra decifrada. Por vezes vai até à linha seguinte, volta atrás, volta a ir para a frente. O leitor está em exploração. Só lerá a palavra quando o contexto for restabelecido (FREINET, 1977a, p. 30-31).

Quanto às regras de gramática, Freinet (1968b) defende que não poderiam ser ensinadas de forma abstrata e morta, mas somente pelo uso cotidiano e consciente da linguagem. O objetivo não era decorar as regras, mas despertar as experiências dos alunos com sua própria expressão e somente assim eles seriam capazes de aprender a escrever de forma gramaticalmente correta.

Nesse sentido, Freinet propõe como material de consulta um dicionário feito pelas próprias crianças, com conceitos pesquisados e formulados por elas, em contraponto aos dicionários convencionais e nem sempre explicativos para os alunos. A gramática dos alunos freinetianos também é contextualizada: formada por quatro páginas, é feita para simplificar as regras básicas para guiar sua expressão.

Ao contrário do que diziam os críticos de Freinet, a técnica, segundo Élise Freinet (1968), atingia excelentes resultados em pouco tempo. A autora relembra uma situação em que o jornal foi introduzido em janeiro na alfabetização de uma turma com crianças entre cinco e sete anos. Em julho, a maioria dos alunos já lia globalmente e alguns inclusive sabiam ler de maneira analítica (E. FREINET, 1968).

Freinet coloca uma inversão importante no processo conservador de ensino de leitura e escrita, no qual é comum ensinar a criança a escrever – ou seja, manifestar seu próprio pensamento – somente depois que ela aprende a ler – ser capaz de decodificar o pensamento alheio. É como se, para expressar suas ideias e sentimentos, ela precisasse recorrer ao pensamento de autores distantes no tempo e no espaço para só então trazer à tona suas próprias percepções. Freinet se questiona então por que a criança não poderia aprender a ler a partir de seus próprios textos ou dos textos de seus colegas.

O trabalho freinetiano se contrapõe a um modelo de alfabetização que a considera *muito difícil* e destaca como isso influencia na forma como o próprio professor ensina a leitura e a escrita a seus alunos – acreditando que realmente o processo de recepção e expressão de ideias é complicado, o professor ressalta essa dificuldade como forma de fortalecer sua posição como *único detentor da palavra*.

Por isso, Freinet aborda a escrita como a manifestação de algo intrínseco ao sujeito, sem mistérios ou fórmulas mágicas. Uma escrita acessível a todos, aprendida de forma atraente e contextualizada, sentida pelos alunos como um prazer – quase uma necessidade – e não um castigo. Para Freinet, era essencial que as crianças aprendessem na escola não só a ler e escrever, mas a interpretar, refletir, julgar e criticar a partir das produções de conteúdo próprias e do grupo.

Nessa nova dinâmica, o papel do educador seria essencial e era preciso acabar com a exclusividade da fala exaustiva do professor e dar voz às crianças, “[...] esforçando-se mais em prepará-la que em dirigi-la” (FREINET, 1969, p. 173). Para Freinet (1996, p. 25), essa era a forma de preparar uma nova geração, que, questionadora, não seria como a sua, fundamentada na cópia e na repetição:

somos uma geração de copistas-copiadores, de repetidores condenados a registrar e a explicar o que dizem ou fazem homens que nos afirmam serem superiores e que, muitas vezes, só têm sobre nós o privilégio da antiguidade nessa arte de copiadores e de repetidores.

Freinet aponta que o papel do professor é o de um motivador dos alunos, alguém que trabalha em cooperação com as crianças, de maneira não-autoritária e colaborativa, incentivando sua liberdade, criatividade e responsabilidade. O importante é que ele não imponha obstáculos à liberdade e à curiosidade dos alunos e deixe de lado uma pretensa *supremacia* do conhecimento adulto sobre o pensamento e a expressão infantis. Enfim, o professor precisava se assumir como alguém que, assim como as crianças, não sabe de tudo e está ali para, humildemente, aprender – como, décadas depois, defenderia Paulo Freire (2005).

Basicamente, os professores freinetianos seriam agitadores de ideias, destruidores de hábitos, questionadores de tradições e lutadores contra a acomodação. Porém, mais que a preocupação de ser um *professor* engajado em seu trabalho, esse adulto precisava ser alguém feliz, satisfeito, que se sente valorizado em sua atividade e que realmente acredita naquilo que visa estimular nas

crianças, já que “[...] um escravo não poderia preparar homens livres e ousados [...]” (FREINET, 1996, p. 102).

Assim, na pedagogia freinetiana, o professor não é um líder, um chefe ou um guia dos alunos – no sentido de *seguir na frente* para mostrar um caminho já definido –, mas alguém que acompanha as crianças, ou seja, que *segue ao lado* para ajudar a construir um caminho conjunto e inovador. Eis a condição imprescindível para que a expressão das crianças seja realmente livre e as técnicas desenvolvidas por Freinet possam ser verdadeiramente implementadas na escola.

No subcapítulo seguinte, prosseguiremos apontando como se desenvolviam as técnicas Freinet em sala de aula, destacando o trabalho com o texto livre, o jornal escolar e a correspondência interescolar.

3.5 O TEXTO LIVRE, O JORNAL ESCOLAR E A CORRESPONDÊNCIA INTERESCOLAR

Em seus textos, Freinet refutava a expressão *Pedagogia Freinet*, já que considerava que, para ter concebido uma *pedagogia*, precisaria ter fundamentado teoricamente sua prática, o que acreditava não ser necessário fazer⁸⁸. Ele também desestimulava as referências a um *método Freinet*, já que considerava que seu trabalho partia de uma tentativa de constante questionamento e atualização, o que não caracterizaria um *método*, algo visto por ele como estático, fechado e praticamente imutável (FREINET, 1973a). Na visão de Freinet (1973a, p. 44),

o método é um conjunto definitivamente montado pelo seu iniciador, que se deve encarar tal como é, tendo apenas o autor autoridade para modificar os seus dados. [...] Jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, bem pelo contrário.

Freinet preferia ser reconhecido como o iniciador de um *movimento pedagógico*. Com essa nomenclatura, considerava ser capaz de estimular e contemplar todos os outros educadores que, a partir do contato com as técnicas descritas por ele, desenvolveriam uma série de trabalhos diferentes, mas sempre com o eixo comum freinetiano: o apreço pela liberdade da criança e a valorização de sua expressão como base de todas as ações em sala de aula.

⁸⁸ No capítulo anterior, apresentamos a resistência de Freinet com a teoria e sua supervalorização da prática como elemento crucial – e único – para a mudança.

Em relação ao conjunto do seu trabalho, Freinet (1973a, p. 44) apontava que poderia ser chamado de *Técnicas Freinet*, já que seu objetivo era oferecer “[...] aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico”.

Como demonstramos no capítulo anterior, Freinet (1973a) classifica a técnica da imprensa escolar como a verdadeira base de seu trabalho. O jornal escolar seria o principal recurso de motivação do trabalho em uma turma que aplicasse suas técnicas, sendo ponto fundamental para o desenvolvimento da correspondência interescolar, o desenho, o rádio, a fotografia, o cinema e todas as outras formas de expressão trabalhadas pelo educador (FREINET, 1974b).

No entanto, apesar de abrangente, somente o recurso da imprensa escolar não basta para compreender o trabalho de Freinet. Ao longo de seu trajeto, o francês desenvolveu outras *técnicas* que complementaram, eram complementadas ou motivavam seu trabalho com o jornal.

Uma das principais é a técnica das aulas-passeio, que o educador elegeu como a iniciadora do trabalho com a imprensa escolar. Devido a seus problemas respiratórios e motivado por sua vontade de fazer aulas diferentes do convencional, Freinet (1973a, p. 23) explica que a aula-passeio se tornou sua “tábua de salvação”.

Esse era um momento em que os alunos e o professor saíam do ambiente da sala de aula e, fazendo caminhadas em áreas próximas à escola, podiam se dedicar à observação – principalmente da natureza, como já defendia Rousseau (2004) –, conheciam melhor a cidade onde moravam e tinham contato com a dinâmica viva da comunidade onde viviam⁸⁹:

em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar (FREINET, 1973a, p. 23).

Após cada passeio, professor e alunos conversavam sobre o que haviam visto e, no quadro negro, era feito um *balanço* dessa experiência, formando textos

⁸⁹ Na prática freinetiana, não havia um intuito de encorajar a observação com foco no *analisar* e, posteriormente, *criticar*, mas simplesmente *conhecer* para *compreender* como se desenrolava o cotidiano da vida externa à escola.

coletivos⁹⁰. Passado esse momento de descontração e diálogo, o quadro era apagado e a aula voltava ao convencional: munido do manual escolar, o professor discorria sobre os temas exigidos pelo cronograma escolar.

Frustrado com essa mudança brusca – e a apatia que voltava a ver nos rostos e gestos de seus alunos quando retornava ao método conservador –, Freinet (1973a, p. 24) tentou encontrar uma solução: se contasse com um material para impressão adaptado as suas aulas, poderia “[...] traduzir o texto vivo, expressão do ‘passeio’, em página escolar que substituísse as páginas do manual, encontraríamos, relativamente à leitura impressa, o mesmo interesse profundo e funcional que nos inspirava a preparação do próprio texto”.

Motivado a desenvolver um jornal próprio da escola, com visual, características, linguagem e objetivos sem vínculos com os jornais comerciais, Freinet (1969) adquire uma prensa e inicia o processo de impressão dos textos produzidos de maneira livre pelas crianças. Bastam alguns meses para os jornais serem conhecidos por outros educadores e *viajarem* pela França. Assim, Freinet cria a *correspondência interescolar*, uma maneira de colocar em contato alunos em diferentes cidades do país a partir da troca frequente de jornais escolares.

Para Freinet (1971), o aprender a escrever, a partir do jornal escolar, exigia muito mais que o aprender a usar o lápis para deixar marcas no caderno ou a prensa para marcar o papel, mas sim um aprender a se expressar individual e coletivamente. Seria um convite a conhecer profundamente a si mesmo e aos outros e construir seu repertório de conhecimentos a partir da reflexão sobre suas próprias experiências e a interação com os relatos dos colegas e correspondentes.

Assim, o jornal escolar não era formulado de maneira isolada, como uma *técnica à parte*, usada pelo professor em uma pedagogia conservadora: a publicação (e o conseqüente envio das edições para os alunos-correspondentes em outras escolas) era a materialização de um incentivo à expressão das crianças e da comunicação profunda e atenta delas entre si e com o educador ou educadora.

Com isso, percebemos como o jornal escolar, trabalhado segundo as técnicas Freinet e produzido de maneira cooperativa por alunos e professores, só pode se

⁹⁰ Neste ponto, destacamos especialmente a presença das ideias do educador catalão Francisco Ferrer (1859-1909) no pensamento freinetiano. Duas décadas antes de Freinet, Ferrer já defendia em sua Escola Moderna de Barcelona que educandas e educandos precisavam ser encorajados a observar, discutir, refletir, analisar e criticar o mundo à sua volta, organizando esse novo conhecimento em textos originais e produzidos de maneira autônoma (A. GONÇALVES, 2008).

desenvolver a partir de um conjunto de práticas que contestem e questionem a pedagogia conservadora. Precisam sair de cena o silenciamento dos alunos e a relação opressiva e autoritária entre adultos e crianças para dar vazão a um trabalho fundamentado na liberdade dos sujeitos para agir, pensar e se expressar.

Ao imprimir o jornal, a criança igualmente imprimia no papel sua vida, seus sonhos, pensamentos e esperanças, sentindo-se orgulhosa por suas histórias serem importantes o suficiente para merecerem a *honra* de serem imprimidas. Com a correspondência interescolar, a produção de escrita ganha um objetivo inovador: se na velha prática das redações escolares, o foco era agradar ao professor e ter uma boa nota depois da correção do texto, com a dinâmica de envio de jornais para outras escolas, os alunos sentem que são lidos e compreendidos por alguém igual a eles, que não os avalia e não tenta adequar sua expressão a um modelo pré-estabelecido (como fazia a correção do professor).

Como aponta Collot (2012), a escrita na perspectiva freinetiana se torna realmente um recurso de comunicação: o aluno não escreve para se adequar a um padrão esperado (e até exigido) de expressão, mas para poder interagir com outras crianças, conhecer realidades diferentes da sua e apresentar o seu dia-a-dia, suas experiências e seus sonhos a seus correspondentes.

Freinet (1974b) alerta que não existe texto livre ou correspondência interescolar sem jornal escolar. Essas técnicas são uma tríade, que precisa sempre ser trabalhada de maneira simultânea e orgânica. Não é possível separar o jornal escolar de sua causa (o texto livre), nem de sua consequência (a correspondência). Também é essencial perceber que a palavra impressa no jornal escolar não pode estar desconectada da vida: “a palavra é uma porção de nós mesmos, e a mais nobre, que lançamos para a frente, ou para cima, para procurar um ponto de apoio como ressonância” (FREINET, 1998, p. 336).

Assim, o objetivo real da ação pedagógica freinetiana com a imprensa é abrir espaço para que a criança se sinta livre para dizer sua palavra e manifestar suas experiências. É a oportunidade de os alunos conhecerem a si mesmos e ao mundo a partir da leitura e da escrita, aproximando a escola da vida cotidiana. Com isso, a imprensa escolar freinetiana não é o mero *escrever a palavra*: é a criança escrever sua história a partir da escrita de seu texto e, enquanto escreve seu texto, reescrever sua história interagindo com os relatos dos colegas e correspondentes.

3.5.1 O texto livre: a escrita como expressão espontânea do sujeito

Freinet considerava que a tradicional redação escolar era um dos principais símbolos de uma escola aquém de seu tempo: se nas aulas segundo a pedagogia conservadora, a escrita era um ritual cheio de regras, formalidades, regulamentos e pressão para que a criança se enquadrasse em um modelo tido como *culto* ou *formal*, no trabalho de Freinet o objetivo era tornar a redação um espaço de expressão livre dos alunos.

Afinal, se a escrita é a expressão espontânea do sujeito, será que pode ser imposta às crianças? Qual sentido há em *obrigar* alguém a se expressar? Mais que isso: se a redação materializa ideias, sonhos, esperanças, objetivos ou experiências pessoais pode mesmo ser avaliada a partir de padrões pré-definidos?

É para tentar responder a essas perguntas que Freinet propõe a técnica do texto livre. A proposta era ousada: o texto livre deveria ser um texto produzido de maneira individual e totalmente espontânea pelos alunos. O professor não deveria estipular qualquer tipo de obrigação ou regra: a redação não tinha um tamanho mínimo ou máximo e não havia restrição quanto ao tema. Os alunos poderiam escolher o assunto livremente e determinar como contar a história.

As crianças poderiam falar sobre suas experiências cotidianas (o café da manhã, a rotina em casa, a paisagem do caminho até a escola), suas ideias, seus sonhos, suas frustrações, enfim, qualquer assunto que elas sentissem que queriam dividir com seus colegas. Com isso, “[...] o mundo alegre da infância entrou na aula [...]” (FREINET, 1973a, p. 38-39).

Segundo Freinet (1973a), o objetivo era motivar as crianças a se expressarem e era importante que elas fossem incentivadas a não copiar os textos dos adultos, mas produzir um relato original e próprio, a partir de suas próprias percepções, alegrias e inspirações. Assim, a técnica do texto livre era uma maneira de estimular a reflexão, encorajar a confiança da criança em seu próprio potencial e despertar a iniciativa e a curiosidade de alunos e professores.

Freinet (1973b) aponta que, entre outras vantagens, a expressão livre era capaz de apaixonar as crianças, abrir as portas da escola afetiva e pedagogicamente para que conhecessem a cultura de outras comunidades e cidades na França, além de transformar as aulas e modificar as relações – principalmente entre alunos e professores – que se desenvolviam na escola.

O texto livre freinetiano também era um método para substituir a silabação no momento de alfabetizar as crianças. Enquanto as crianças ainda não eram alfabetizadas, Freinet (1973b) define que o texto livre deveria ser trabalhado em duas fases: na primeira, do Texto Livre Oral, o professor estimularia os alunos a falarem livremente. Com isso, ele detectaria os traços mais relevantes da expressão infantil e redigiria um texto, de duas ou três linhas, que seria a expressão da turma. Logo se iniciaria a fase do Texto Livre Escrito. Incentivado a se expressar de maneira oral, o aluno sentiria a necessidade de escrever e registrar de maneira autônoma suas ideias no papel.

Na Escola primária, segundo Freinet (1973b), o texto livre era desenvolvido em três etapas, apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 - As três etapas para o desenvolvimento do texto livre

Etapa	Características
Redação livre dos textos	O educador incentivava as crianças a escreverem, em casa ou nas horas de trabalho livre em sala, sobre pequenos acontecimentos da vida cotidiana, relatos de visitas ou passeios. “Então interrogamos a criança para enriquecer a sua ideia e o seu pensamento. Ajudamo-la a exprimir melhor este pensamento, retomando e completando as frases escritas, ordenando-as melhor, embelezando-as se possível” (FREINET, 1973b, p. 38). Seria importante sempre respeitar o pensamento da criança e sua forma de expressão.
Escolha do texto	Lidos diante do grupo, os textos individuais passavam por uma votação democrática reunindo todos os alunos e o professor. A eleição era feita seguindo o modelo de maioria absoluta em primeiro turno – considerando todos os textos – e maioria simples em segundo turno, com os melhores colocados da votação anterior. Nas duas etapas, o voto do adulto valeria, numérica e hierarquicamente, tanto quanto o de uma das crianças. As produções escolhidas então eram transcritas no quadro-negro.
Correção do texto	Uma nova leitura coletiva era realizada e os alunos eram convidados a editar e revisar o texto de maneira conjunta. Era nesse momento que a produção se tornava realmente cooperativa: os alunos perguntavam, tiravam dúvidas, davam sugestões e aperfeiçoavam o texto que, inicialmente individual, a partir das contribuições passava a ser coletivo. O objetivo seria tornar a produção o mais correto e claro possível em relação à ortografia e à semântica. Porém, seria preferível ter palavras com problemas ortográficos, de estilo ou de sentido – devidamente colocadas entre aspas e com explicações em nota de rodapé sobre o que queriam dizer – que tirar o sentido e a originalidade da produção. Era somente após esse trabalho de revisão que o texto era realmente finalizado e entregue para a impressão. Depois de impresso, ele era anexado ao Livro da Vida, uma espécie de caderno reunindo desenhos, colagens, registros e textos daquela turma.

Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1973b).

Para Freinet (1973a), seria papel do professor orientar e apoiar seus alunos no processo de escrita e leitura do texto livre, aconselhando-os na véspera – para nortear a escolha do tema –, ajudando na compreensão do texto escolhido e mantendo-se ao lado do aluno durante a leitura em voz alta para a turma, de

maneira a murmurar as palavras difíceis, preservar o silêncio do grupo e finalizar a leitura caso a criança não conseguisse prosseguir sozinha. Tudo isso, no entanto, não poderia ser feito de forma autoritária, ríspida ou repressiva. Pelo contrário, as orientações deveriam sempre vir com paciência e ternura.

Outro ponto importante é que, para escrever, o aluno precisava ser incentivado a ler, conversar, escutar histórias, prestar atenção ao que se passava à sua volta e ter contato com suas ideias, sentimentos, emoções, esperanças, sonhos, sensações. Por isso, a criança deveria se sentir estimulada a observar a vida ao seu redor, fazer perguntas aos adultos e interrogar-se sobre a realidade – desde as velhas pedras do campo até a economia e a cultura da cidade, passando pelas montanhas, rios e animais do local, tudo que despertasse o interesse da criança poderia virar tema de um texto (FREINET, 1973a).

O texto livre também era um recurso para dar origem a uma série de outras atividades. Freinet (1969) relembra um texto de um aluno sobre quando, juntamente com alguns amigos, tentou fazer um walkie-talkie com uma mangueira. Ele acabou tomando um verdadeiro banho mesmo com a torneira desligada, já que havia água acumulada no interior da mangueira.

A partir desse texto, a turma discute sobre como seria interessante aprender mais sobre técnicas para montar um walkie-talkie, desde quando a humanidade utiliza mangueiras e outros utensílios para irrigar as plantações, qual o princípio físico da pressão da água que permitiu que, quando o amigo soprou ar dentro da mangueira, o aluno-escritor se molhasse com a água acumulada na outra ponta, enfim, várias pesquisas são definidas para solucionar dúvidas geradas a partir da leitura de um texto aparentemente sem grandes pretensões pedagógicas.

Freinet (1969) explica que fixou em seu trabalho uma média de três textos livres por semana como satisfatória, mas o número poderia variar segundo a idade das crianças e a carga de atividades propostas para cada semana. Para os alunos já alfabetizados (que escreviam textos mais longos e complexos que as crianças ainda em alfabetização), um texto semanal “cuidado e perfeitamente realizado” já seria suficiente (FREINET, 1969, p. 102).

A técnica do texto livre, no entanto, não tinha sentido sozinha e precisava ser complementada pelo trabalho com o jornal escolar e, posteriormente, a correspondência interescolar.

3.5.2 O jornal escolar: a criança materializa suas percepções sobre o seu mundo

Freinet (1974b, p. 19, grifo do autor) define que “o *jornal escolar – método Freinet* é uma recolha de textos livres realizados e impressos diariamente segundo a técnica Freinet e agrupados, mês a mês, numa encadernação especial, para os assinantes e os correspondentes”. A técnica poderia ser usada com alunos de todas as idades, crianças ou adolescentes, em escolas urbanas ou rurais. O objetivo era formar uma *ponte* entre os sujeitos (partindo de quem escreve e chegando até quem lê) e preparar as crianças para a *atividade cívica dos futuros cidadãos* a partir do trabalho coletivo e cooperativo de produção do jornal e pela votação democrática para escolha dos textos (FREINET, 1974b).

Os jornais escolares não pretendiam imitar ou mesmo substituir os jornais *dos adultos* (FREINET, 1974b). Para Freinet (1974b, p. 37), por ser uma proposta única e inovadora, o jornal escolar era “uma realização que não se deve julgar a partir do que já existe, mas sim em função de concepções novas e dos objetivos que lhe são próprios”. Por serem produções subjetivas, inéditas e originais, não podemos mensurar os erros e acertos dos jornais escolares a partir dos pressupostos da pedagogia conservadora ou das regras da grande mídia comercial, mas sim, levando em conta um referencial próprio.

Freinet (1974b) defende que a técnica do jornal escolar tinha uma série de vantagens, classificadas por ele em três tipos, como apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 - As vantagens da técnica do jornal escolar

Vantagens	Características
Pedagógicas	O jornal encorajaria o rompimento com o ensino conservador da língua, o despertar de uma necessidade de ler e escrever continuamente entre as crianças, o estímulo à curiosidade, a formação de um arquivo vivo da escola (retratando seus momentos importantes e a memória dos alunos que passaram por ali) e a elaboração de um produto vivo do trabalho na escola (sendo fonte de orgulho para alunos, professores e pais).
Psicológicas	O jornal escolar tanto trazia benefícios para a maneira de pensar, sentir, compreender e agir dos educandos – em geral, se tornavam crianças mais calmas, abertas, extrovertidas – quanto ajudava os próprios educadores a compreender melhor a psicologia infantil. A publicação também marcaria uma pedagogia do sucesso, pois “a criança é bem sucedida: triunfa com o seu texto, que se torna uma página definitiva difundida na aldeia [...]” (FREINET, 1974b, p. 101). O jornal promoveria ainda uma <i>libertação psíquica</i> . Vivendo em um tempo em que predominava a incapacidade de exteriorizar e partilhar os problemas, dúvidas e receios, a criança tinha, a partir do jornal, a oportunidade de socializar esses problemas e, na medida do possível, ter contato com soluções discutidas em grupo para aliviar esses sofrimentos.

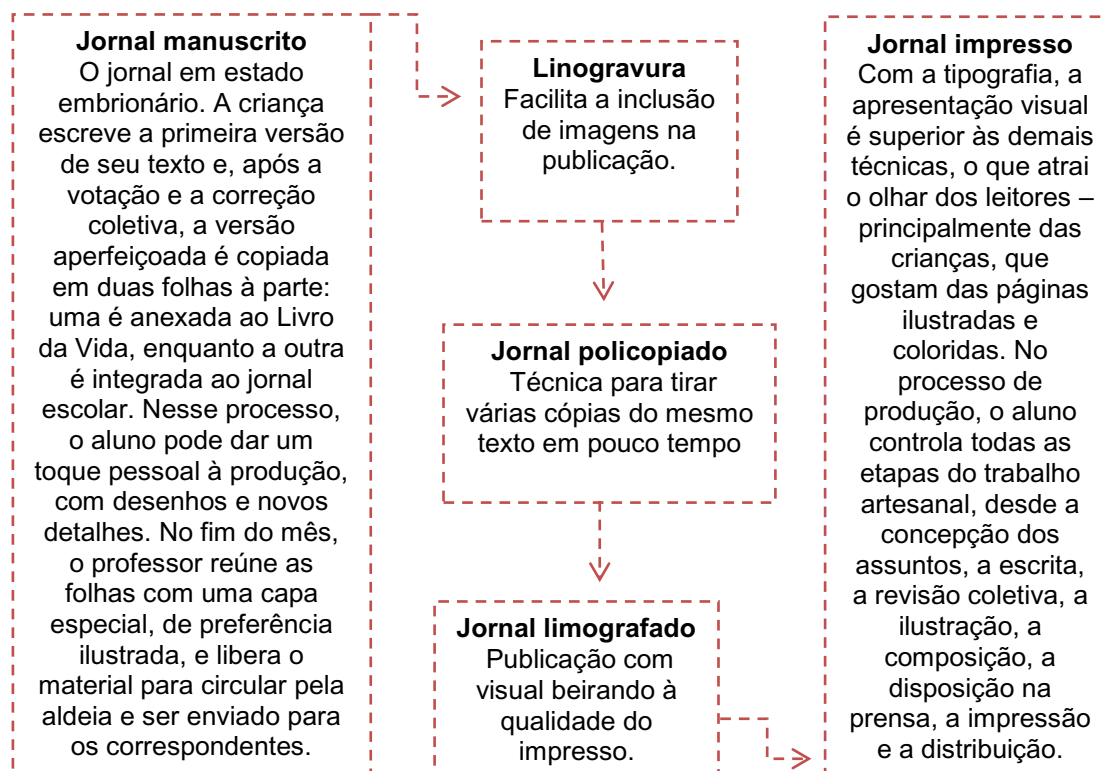
Sociais	O incentivo ao trabalho em equipe, a cooperação (tanto entre os alunos quanto deles com o professor), a ligação com os pais e, principalmente, o fato de que o jornal não seria mais um tabu, pois promoveria o questionamento a respeito da <i>cultura de sacralização</i> das mídias impressas.
---------	---

Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1974b).

Outro ponto importante era o estímulo que a produção do jornal ofereceria à autoestima dos alunos, já que era comum as crianças ficarem orgulhosas de ver seu trabalho materializado no papel impresso (tanto com textos, quanto com desenhos em linogravura) e exposto em lugar de honra na estante da sala (FREINET, 1969).

Para a produção do jornal, Freinet (1974b) aponta as fases necessárias até que se atinja o trabalho realmente com a impressão (Figura 4):

Figura 4 - Fases do jornal escolar impresso.



Fonte: a autora (2017), a partir de Freinet (1974b).

Segundo Freinet (1974b), as crianças ainda não alfabetizadas compunham um texto curto diariamente, sempre com caracteres em corpo 36 – um tamanho grande, para facilitar a leitura e a percepção das diferenças entre o visual e os formatos das letras. Os alunos já alfabetizados imprimiam apenas um texto por vez, escolhido por votação entre a turma, geralmente em tamanho 10 ou 12 na impressão. É Élise Freinet quem traz a ideia de incluir ilustrações feitas pelas crianças nas publicações.

Independentemente da idade das crianças, Freinet (1974b) pontua algumas regras em relação à forma e à apresentação do jornal escolar. São elas:

- a) jornal bem impresso;
- b) texto ajustado (todas as linhas terem o mesmo tamanho);
- c) páginas bem compostas (com caracteres em tamanho legível);
- d) texto *sem gralhas* (ou seja, sem erros tipográficos, como inversão na ordem de duas letras vizinhas, omissão de algum caractere na palavra ou repetição desnecessária de duas ou mais letras);
- e) ilustrações.

Freinet (1974b) alerta, no entanto, que os textos não deveriam ser exigidos como dever ou lição obrigatória, já que as normas de trabalho não poderiam se sobrepor à essência do jornal: a liberdade de expressão das crianças.

O educador francês relembra de maneira saudosa que, nos dias de produção do jornal, era comum o horário da aula já ter acabado e os alunos e o professor ainda estarem na sala, “[...] em apaixonante camaradagem, para pôr em dia a vida da classe que se torna assim, em larga medida, uma coisa que pertence a cada aluno. A Escola torna-se a *sua* escola” (FREINET, 1969, p. 96, grifo do autor).

Freinet (1974b) explica que, nos jornais comerciais, era comum haver um diretor e uma equipe de redação, responsáveis por produzir, receber, editar e aprovar um texto para publicação, um formato difícil para ser levado adiante com as crianças. No caso da escola, sua técnica do jornal escolar seria imprescindível para o sucesso da iniciativa, já que colocava o professor como o adulto que acompanhava e organizava a experiência:

a fórmula jornalística pode, em contrapartida, evoluir a partir dos doze ou treze anos, e mais especialmente nos cursos complementares, nos centros de aprendizagem e no segundo grau. Nessa idade, o nosso método pode perfeitamente coexistir com um plano editorial, uma ordem de publicação, que já permitem uma fórmula semelhante à dos jornais e revistas vulgares (FREINET, 1974b, p. 43).

Da mesma forma, o educador desencoraja qualquer tipo de tentativa de publicação de informações *objetivas* no jornal escolar. Segundo Freinet (1974b), as publicações dos alunos *mais velhos* tinham algumas matérias com informações de tom mais *jornalístico*, mas elas não deveriam ser predominantes, porque descaracterizariam o caráter subjetivo das produções. “O que os pais esperam do

jornal escolar, não é tanto as notícias da região – que eles conhecem – mas mais os aspectos originais do trabalho dos seus filhos” (FREINET, 1974b, p. 110).

Assim, Freinet deixa claro que o jornal escolar, para ele, não seria um veículo de comunicação sobre o mundo (o contexto geral), mas sobre o mundo particular de cada criança. Sobre a cidade e a aldeia, o educador (1974b) aponta que as mídias oficiais ainda seriam as fontes fundamentais de informação, enquanto as mídias escolares seriam meios de expressão dos sujeitos.

O jornal escolar freinetiano é uma iniciação das crianças à observação do mundo e à produção de textos. Principalmente, é um primeiro passo para a criança descobrir-se a partir de suas percepções do mundo. Ao mesmo tempo, ir descobrindo o mundo ao perceber-se nele.

Neste sentido, ganha importância a correspondência interescolar, o momento em que os jornais, reunidos, são enviados para outras crianças em diferentes cantos da França e os alunos de Freinet recebem as publicações desses colegas distantes. O jornal como *expressão do eu* agora viaja pelos Correios para se tornar o jornal como *interação com o outro*.

3.5.3 A correspondência interescolar: da *expressão do eu* para a *interação com o outro*

Finalizado o processo de impressão e prontos os jornais escolares, Freinet bota em ação a correspondência interescolar: basicamente, os jornais produzidos por uma turma de alunos eram reunidos e enviados (via Correios) para outra turma, localizada em outra cidade da França. “Sabe-se que a técnica da imprensa na escola possui como principal vantagem permitir, tornar simples, prático, permanente e em conta o intercâmbio entre escolas [...]” (FREINET, 1969, p. 128).

Em sua classe ainda em Le Bar-sur-Loup, logo no início do trabalho com o jornal escolar, Freinet já mantinha uma turma correspondente regular, liderada pelo professor René Daniel, da escola de Saint-Philibert, no departamento de Finistère, localizado na Bretanha (noroeste da França).

O acordo era que as turmas trocassem uma remessa de textos, pelo menos a cada dois dias ou somando três vezes por semana, e essas publicações passavam a fazer parte do Livro da Vida da turma. No auge da experiência, Freinet (1973a, p. 28-29) relembra que eram impressas “[...] vinte e cinco folhas suplementares que

enviávamos todos os dias para Saint-Philibert, e recebíamos em troca, com a mesma regularidade, as vinte e cinco folhas impressas na escola de Daniel”.

As crianças se tornavam, assim, *correspondentes* e, além do jornal escolar coletivo, cada aluno tinha um colega na outra escola com quem trocava recados, textos, cartas, postais e ilustrações. Cada criança era livre para escrever ou desenhar sua comunicação da forma como quisesse. Se possível, também eram enviados pequenos objetos, brinquedos e fotos. Outras escolas – nacionais e estrangeiras – também encaminhavam, mensalmente, seus jornais escolares. “Naturalmente, leem-se estes impressos, primeiro silenciosamente, depois em voz alta [...]. Discute-se; anotam-se na agenda as sugestões que esta leitura suscita, os trabalhos que sugere” (FREINET, 1969, p. 128-129).

Freinet (1973a, 1974b) exalta como a troca de correspondências motivava os alunos e criava um clima de ansiedade no tempo de espera entre uma remessa de cartas e outra. Os alunos em Le-Bar-sur-Loup passaram a viver, mesmo a 1,3 mil km de Saint-Philibert, as experiências dos alunos da escola correspondente – como a caça às toupeiras e as pescarias – e dividir suas experiências (a colheita da flor de laranjeira e os dias de recolha das azeitonas, por exemplo).

Em relação a isso, um momento marcou Freinet (1973a): ele lembrava com carinho quando os colegas de Saint-Philibert enviaram uma remessa com algas e mariscos, típicos da cidade, para que os alunos de Le Bar-sur-Loup pudessem conhecer alguns produtos típicos da Bretanha e que não existiam nos Alpes Marítimos. Neste dia, muitos exemplares foram levados para casa pelos alunos, para que seus pais, que nunca haviam saído de Le Bar-sur-Loup, também pudessem ter contato com a novidade vinda de longe.

Com o sucesso da troca dos textos, Freinet passa a organizar viagens-intercâmbios, momentos nos quais as crianças poderiam visitar a cidade onde se localizava a escola dos alunos com quem se correspondiam, conhecer seus colegas, experienciar seu dia-a-dia, conviver com sua família e amigos e aprofundar sua relação com seu correspondente.

Freinet (1973a, p. 28) destaca que, antes de iniciar a correspondência interescolar, os textos produzidos pelas crianças na escola eram somente distribuídos entre os pais e lidos na aldeia, “[...] mas isto não me parecia ainda suficiente. As crianças queriam e mereciam uma mais larga audiência”.

Com a correspondência, o jornal deixa de ser apenas a expressão individual do educando e passa a ser realmente uma maneira de trocar informações. Freinet (1974b) percebeu uma mudança interessante no comportamento das crianças a partir dessa prática: se antes elas escreviam simplesmente o que tinham vontade, com as trocas de textos com colegas em cidades distantes, passaram a escrever aquilo que achavam que poderia interessar a seus correspondentes.

Assim, está criada a tríade que embasa todo o trabalho pedagógico de Célestin Freinet: primeiramente, o texto livre, responsável por despertar a expressão das crianças e formar uma *página da vida*. Essa expressão viva e livre é materializada a partir do jornal escolar e transmitida aos correspondentes pela correspondência interescolar.

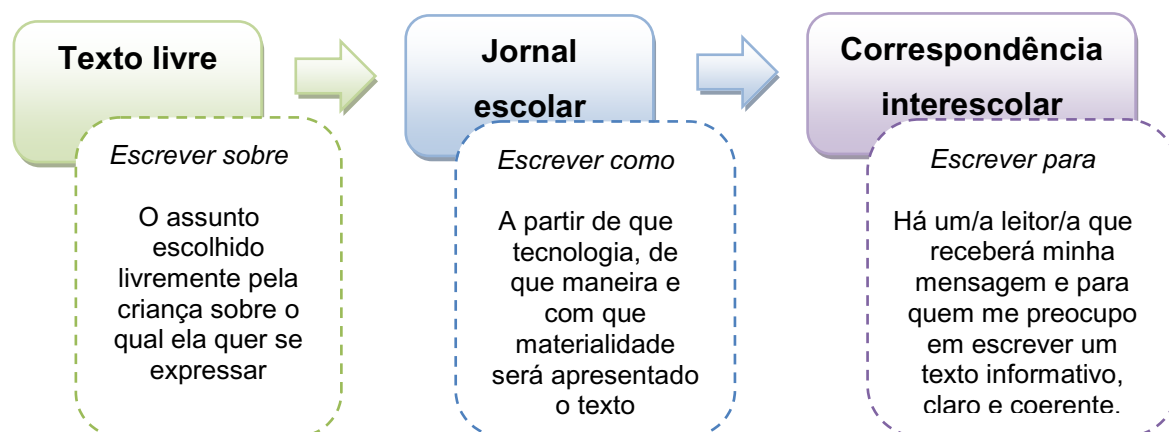
Além de encorajar a expressão das crianças, a correspondência era uma técnica importante no sentido de promover a comunicação, a afetividade e a pesquisa, já que os alunos se preocupavam em procurar novas informações e ampliar seus conhecimentos sobre sua aldeia, sua comunidade, o trabalho dos adultos, os produtos típicos da região, tudo para conseguir enviar a seus correspondentes as informações mais embasadas e autênticas possíveis.

Outra preocupação era com a forma, a estrutura, a linguagem e a composição dos textos. Por meio da correspondência interescolar, as produções passam a ser escritas e publicadas não somente para os próprios alunos e habitantes de sua aldeia, mas para leitura e compreensão dos alunos e habitantes de outras localidades, que, não familiarizados com fatos e formas de se expressar peculiares daquela aldeia, poderiam não compreender os textos. Nasce aí um esforço dos alunos para se fazerem entender pelos outros.

Com a correspondência interescolar, as crianças também passam a ter a real experiência do cotidiano de um/a jornalista: alguém que escreve um texto não só pensando em si (“o que eu quero dizer”), mas projetando o que o *outro* gostaria de ler e de que forma. Entra aí também a preocupação com a coerência, a clareza e a coesão do texto, já que de nada adianta escrever se o/a leitor/a não tiver possibilidade de compreendê-lo.

Assim, se o texto livre era um *escrever sobre*, o jornal escolar desenvolvia um *escrever como* e a correspondência interescolar fundamentava um *escrever para*, como demonstra a Figura 5:

Figura 5 - A imprensa escolar freinetiana



Fonte: a autora (2017).

Compreendidas as fases que formavam o trabalho com a imprensa escolar, segundo Freinet, continuamos nosso percurso apresentando nossas considerações sobre o jornal escolar freinetiano.

3.6 O JORNAL ESCOLAR FREINETIANO: ESCREVER LIVREMENTE PARA SE EXPRESSAR, COMPARTILHAR HISTÓRIAS E INTERAGIR COM O OUTRO

Freinet (1974a, p. 216) dizia que o jornal escolar era, para as crianças, “[...] o reflexo, a alma, o motor, de toda a sua actividade, escolar, local e social”. Como apresentamos anteriormente, Freinet defendia a prática como meio para que a criança aprendesse. Assim como era caminhando que a criança aprendia a caminhar, era lendo e escrevendo que aprendia a ler e escrever. Da mesma forma, era se expressando, socializando seu pensamento, cooperando com seus colegas e mantendo uma relação não autoritária com o professor que o aluno despertava sua liberdade e aprendia a se comportar nessa nova dinâmica.

Por isso, Freinet (1973b) ressaltava como o texto livre não poderia ser uma atividade marginal nas aulas, mas o ponto de partida e o centro da interação entre professores e alunos. Dessa forma, existiria uma impossibilidade de usá-lo combinado com aulas típicas da pedagogia conservadora (centrada no professor e sem espaço para os alunos), já que ele exigiria privilegiar a expressão das crianças.

Assim, as técnicas Freinet (e especialmente o jornal escolar) são inegavelmente um esforço importante no sentido de humanizar a escola. De um espaço impessoal, hierárquico, autoritário e violento, Freinet propõe um trabalho no

sentido de torná-la um local de parceria, compreensão, expressão, tudo isso estimulando a criatividade, a afetividade e a responsabilidade dos alunos.

Prova disso é que sua Educação do Trabalho não se trata de uma pedagogia do *tripalium*, do castigo, da punição. Para ele, o trabalho inspirava uma educação em que cada atividade tem um caráter e um fim concreto, real, prático, coletivo e socialmente produtivo. Mesmo a divisão de trabalho durante as aulas não seguia a lógica de alienação das fábricas: entre as crianças, o trabalho era realizado de maneira coletiva e cooperativa. Quando havia alguma atividade que não era possível realizar em grupo, havia uma divisão harmônica e consentida das tarefas. Isso, no entanto, não impedia que cada criança conhecesse todos os passos da produção e tivesse acesso ao produto de seu trabalho.

O educador francês também é fundamental por oferecer aos educandos a oportunidade de participarem ativamente do processo de produção do jornal: desde o esforço de escolha dos temas, até a escrita do texto livre, desembocando na impressão do jornal e no envio como correspondência interescolar, as crianças se responsabilizam por todas as etapas do trabalho.

Assim, o jornal freinetiano nasce como esforço cooperativo, como um texto que é trabalhado, lido, revisado e editado pelo grupo. Nessa dinâmica, educandos e educadores são convidados a se tornarem *artesãos da notícia*: eles escrevem, revisam, editam, agrupam, ilustram, diagramam, imprimem, distribuem. Todos os sujeitos fazem parte de todas as etapas de produção do jornal. Esse modelo é um contraponto importante à *indústria da notícia* criticada por Freinet ainda nos anos 1920 e vigente (de maneira ainda mais comercial) até hoje. Ou seja: com o modelo freinetiano do jornal escolar, passamos de um processo de produção industrial (segmentada e alienada) para uma elaboração coletiva e consciente do jornal.

Freinet faz um esforço para emancipar a criança – nitidamente inspirado em Rousseau (2004) – e, com isso, emancipa seu aluno. Como a criança livre pode ser um aluno reprimido, censurado, violentado em sua autonomia? Criança e aluno são um mesmo sujeito orgânico, único, singular em suas qualidades, aptidões e dificuldades. Freinet veta essa divisão (até então aceitável, na pedagogia conservadora) entre a criança, que se desenvolve em liberdade na natureza, e o aluno, que frequenta um ambiente escolar opressor, para torná-los um só sujeito que merece respeito a suas singularidades.

Em suas técnicas, Freinet também valoriza a curiosidade e a iniciativa das crianças durante as aulas e ressalta como alunos e professores precisam ser igualmente pesquisadores. Sem cartilhas ou livros para guiar a construção do conhecimento durante as aulas, eles se fundamentam em pesquisas sobre os temas que vão surgindo com as aulas-passeio, os textos dos jornais escolares ou as dúvidas a partir da correspondência interescolar.

Assim, o educador precisa ter um novo papel: de único detentor do conhecimento e, por isso, único que tem a palavra durante as aulas, o professor se torna alguém que acompanha os alunos, ajuda aqueles em dificuldade, assegura um ambiente harmonioso para o trabalho, prepara o meio onde se desenvolve a ação pedagógica e permite que cada criança realize as atividades em seu próprio ritmo e segundo suas próprias escolhas.

Principalmente com o jornal escolar, o professor freinetiano desponta como um *impulsionador*, alguém que fornece o impulso inicial e a liberdade para que essa criança comece seu movimento e desenhe sua própria trajetória. Como confirma Freinet (1974a, p. 209), a ação docente deixa o caráter único do *ensinar* e passa a considerar o exercício de “[...] deixar viver, de organizar o trabalho, de não perturbar a explosão da vida que sobe e desabrocha, mas pelo contrário reforçar esse impulso, dar-lhe alimento, meios de realização e de exaltação”.

Por ter como objetivo oferecer técnicas que pudessem ser facilmente replicadas por outros educadores em outras escolas, em suas obras sobre o jornal, Freinet se preocupava com detalhes técnicos e minúcias sobre como os professores executariam suas técnicas. Ele apresentava desde conceitos gerais de como publicar o jornal dentro da sala de aula até comentários sobre que tipo de papel usar, que tamanho deveriam ter as folhas, o tamanho das letras, o espaçamento entre linhas, a distribuição de imagens em cada página, a marca da prensa utilizada ou a quantidade de tinta para cada publicação.

Freinet desenvolve o jornal escolar, faz inúmeras experiências no sentido de chegar a um *modelo* ideal, desenvolve todo o passo-a-passo técnico para produzir a publicação e lança livros com os *tutoriais* para educadoras e educadores que se interessassem em trabalhar com suas técnicas e reproduzir essa experiência. Ou seja: a prática foi executada de forma primorosa. Porém, sem uma teoria dando sustentação a esse trabalho, faltou o combustível que movimentaria essa proposta por outros caminhos.

O jornal acabava se limitando à publicação em si (as letras impressas no papel) e o significado que elas tinham para cada criança, mas não se aprofundava nas contribuições para o grupo ou a possibilidade de incentivo à crítica (não só dos textos, mas da realidade que motivava a escrita do jornal).

Durante as aulas-passeio, a criança andava pela cidade e conhecia o artesanato da comunidade, se interessava por seu trabalho, fazia perguntas, aprendia a usar um tear, recebia orientações sobre como fiar um tapete. E isso se tornava um texto para o jornal escolar. Porém, não havia estímulo para que, a partir da observação do trabalho do artesão ou do camponês, a criança refletisse sobre suas condições de trabalho ou o espaço deste profissional em uma sociedade que valorizava cada vez mais a tecnologia, o trabalho urbano e industrial e a produção de bens em série.

Élise Freinet (1979, p. 80) relembra que era comum os textos livres das crianças relatarem a “[...] verdade pura e simples, nua e crua, de que havia pobres desprovidos de tudo e ricos cumulados de todos os bens”. Havia textos em que as crianças lamentavam a falta de alimentos em casa. Em outros, comentavam sobre as dificuldades financeiras dos pais. Alguns explicitavam episódios de violência doméstica, agressões físicas e psicológicas e maus-tratos em casa.

Porém, essas temáticas não geravam um trabalho mais profundo de questionamento a respeito dos motivos ou circunstâncias dessas histórias. Diante dos relatos, o educador não ia além no sentido de incentivar a criança a refletir por que faltavam alimentos na casa de alguns alunos ou por que os pais de alguns já não conseguiam oferecer condições dignas de vida a seus filhos. Esses problemas seriam meros acasos ou situações próprias do sistema capitalista? Que mundo seria esse em que poucos tinham tanto e tantos tinham tão pouco?

Antes de Freinet, até existiram outras iniciativas⁹¹ envolvendo a produção de textos impressos na escola. Porém, o francês é fundamental no presente estudo porque é o primeiro autor que promove a produção de jornal dentro da escola como verdadeira *base* de seu trabalho e de todas as ações em sala de aula. Assim, todas as demais ações orbitam ao redor da produção de um meio de comunicação impresso, de responsabilidade dos alunos, que rompe com o modelo conservador do

⁹¹ Como o próprio Freinet pontuava, sua inspiração para o jornal escolar viria dos jornais produzidos por Décroly na École de l’Ermitage já na década de 1910, mas o primeiro capítulo desta tese mostra como a herança é ainda mais antiga.

professor como único detentor do conhecimento (e da palavra) durante as aulas. O jornal era, enfim, o início e o fim de todo o trabalho freinetiano.

Dessa forma, o texto livre freinetiano era uma forma de a criança não só escrever (de maneira técnica), mas expressar tudo aquilo que lhe atraía os sentidos, o olhar, os ouvidos e a atenção. Era a partir de seus textos que o aluno ia descobrindo a realidade que o cercava, a descrevia e a comunicava aos colegas, ao professor e aos alunos que recebiam esse texto em outras cidades ou países.

Ao mesmo tempo em que é um trabalho de aproximação com o *eu* – o eu que observa, que escreve, que se percebe no cotidiano –, o jornal é um trabalho de reconhecimento do *outro* – o outro que lê o que escrevo, que escreve o que eu leio, alguém cuja existência também sou convidada a perceber no mundo.

A publicação é a materialização da expressão dos sujeitos e motivo de orgulho porque agora podem ser lidos por seus colegas. Suas opiniões, ideias, sonhos, esperanças, fatos cotidianos, tudo ganha relevância e se torna assunto de domínio coletivo. O sujeito se sente valorizado porque seu relato é lido por alguém, em outra cidade, que o compreende, o compartilha e lhe propõe uma resposta na próxima correspondência. Como resumiu o aluno de Freinet há quase 100 anos, fazer o jornal escolar é sentir que não se está sozinho (E. FREINET, 1968).

Em suma, o jornal escolar freinetiano é uma forma de despertar nas crianças a curiosidade para conhecer outras pessoas, sua vida, experiências, opiniões, hábitos, sonhos. Ao mesmo tempo, conhecer outras cidades e países não em jornais comerciais, a partir dos olhos de jornalistas (adultos/as profissionais da escrita), mas pelo olhar de seus próprios moradores, a partir da escrita de crianças iguais a elas.

É neste ponto que Freinet traz uma contribuição inédita para a educação das crianças com o jornal⁹²: o francês se destaca por desenvolver não só a troca de textos entre as crianças, mas efetivamente utilizar a publicação própria dos

⁹² Assim como Freinet e inspirado em Rousseau, o educador catalão Francisco Ferrer (1859-1909) incentivava a realização de passeios e atividades fora do ambiente escolar, para que o educando aprendesse a partir do contato com a natureza, a cidade e sua própria realidade. Segundo Aracely Gonçalves (2008, p. 48), na prática de Ferrer, “as visitas constituíam assuntos de debates entre professores e alunos, que eram incentivados a dar suas opiniões e refletir sobre o que foi dito através do exercício escrito de uma redação, que poderia ser publicada no Boletim da escola ou ainda ser usada como tema a ser discutido ao trocar a correspondência com outro aluno”. Dessa forma, antes de Freinet, Ferrer trabalhou a publicação dos textos das crianças (no *Boletim da Escola Moderna*) e a intensa troca de cartas entre educandos e educandas de escolas em pontos diferentes da Espanha. No entanto, Freinet dá um passo além do trabalho de Ferrer ao aliar a impressão dos textos para elaboração do jornal ao desenvolvimento da correspondência interescolar, ambas as ações desempenhadas de maneira autônoma pelas crianças.

educandos para promover um contato estreito, frequente e afetuoso, a partir da escrita, entre alunos de escolas em cidades diferentes. Assim, a correspondência interescolar freinetiana pode ser caracterizada por promover a escrita do jornal não só como expressão, mas como a possibilidade viva de interagir com outros sujeitos a partir da palavra impressa.

Com isso, as crianças se legitimavam como comunicadoras, como sujeitos cuja expressão ganhava importância pela leitura de seus companheiros e que, pela escrita, poderiam interagir com estes outros sujeitos. É a correspondência interescolar que torna o jornal das crianças realmente um meio de comunicação e uma maneira de elas desenvolverem um novo olhar mais atento para conhecer profundamente sua comunidade (e, assim, informarem seus colegas de cidades distantes) e, ao mesmo tempo, compreenderem esse novo mundo que se revela a partir dos relatos vibrantes de seus correspondentes.

Freinet (1974a) lamentava que, ao invés de incentivar, a escola costumava desencorajar nos alunos o desejo de utilizar os meios de comunicação. Ao mesmo tempo, o educador francês era bastante reticente em relação à qualidade das mídias comerciais da época, principalmente o cinema e a TV, no sentido de alimentar um ciclo de ilusão, manipulação e acomodação do público, inibindo a ação dos sujeitos diante dos conteúdos apresentados. Neste sentido, poderia soar contraditório que alguém tão desconfiado em relação às mídias seja um ferrenho defensor da presença delas no trabalho escolar.

Porém, Freinet repelia o uso de jornais vindos de empresas comerciais dentro de sala de aula, enquanto defendia fortemente a produção de mídias (fundamentalmente o jornal impresso e depois cinema e rádio) realmente escolares, ou seja, idealizadas, produzidas e distribuídas a partir do pensamento e ação de alunos e professores, sem interferências externas.

Os jornais comerciais e os jornais escolares freinetianos são mídias diferentes, com linguagens e propósitos diferentes. Sem fins lucrativos, com textos produzidos integralmente pelos alunos e tendo como foco a expressão das crianças, os jornais escolares não têm qualquer vínculo com o modelo empresarial de se fazer comunicação. Assim, concluímos: Freinet reluta diante da mídia *na* escola, mas é forte defensor da mídia *da* escola.

Por isso, defendemos que Freinet foi um precursor importante da Educação para as mídias, já que é um dos primeiros educadores⁹³ a se preocupar com a mídia que poderia chegar até a escola, se manter crítico diante dela e propor a mídia escolar como uma reação a esse sistema de produção de notícias, predominante do modelo industrial de jornalismo do modo capitalista.

É justamente para conhecer melhor a história da Educação para as mídias e todas as nomenclaturas que contemplam a relação histórica entre a Educação e a Comunicação que vamos continuar nossa discussão no próximo capítulo. Também pretendemos investigar a importância da formação de professores nesse processo e como a mídia impressa produzida na escola pode ser um estímulo para uma nova escrita, comprometida a libertar a expressão de educandos/educandas e educadores/educadoras.

⁹³ Como demonstramos no capítulo anterior, em outra perspectiva, o francês Paul Robin (1837-1912) também poderia ser apontado como um precursor das discussões a respeito das mídias na escola.

4 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A INTEGRAÇÃO POSSÍVEL (E NECESSÁRIA) PARA EDUCAR COMUNICANDO E COMUNICAR EDUCANDO

Após pesquisar sobre a vida e o trabalho do francês Célestin Freinet e compreender as características da proposta de jornal escolar defendida por ele, prosseguimos no percurso da presente tese visando a investigar e discutir as possibilidades de integração entre Comunicação e Educação. Para isso, temos como aporte teórico: Soares (1984, 1996, 2002), Kaplún (1999, 2002), Marques de Melo (1985, 1998b), Gadotti (2007), Barbey (2010) e Martín-Barbero (2014).

Afinal, por que investigamos a comunicação e uma educação para as mídias na escola? Acreditamos que se trata de uma questão importante que precisa ser trabalhada. Portanto, procuraremos respondê-la. Em seguida, nos desafiamos a reconstruir, dentro do possível, a história da integração entre Comunicação e Educação, representada pela educação para as mídias, elucidando as discussões que, ao longo do século XX, levaram ao desenvolvimento desta relação.

Destacaremos as diferentes perspectivas da Educação-Comunicação que se desenvolveram na Europa e nos Estados Unidos e aquelas da América Latina. Neste ponto, vamos compreender a contribuição de Célestin Freinet e de Paulo Freire para o pensamento sobre a integração entre Comunicação e Educação, especialmente nos países latino-americanos. Também trataremos sobre a ascensão dos meios digitais e a tensa relação entre a escola e as mídias neste contexto.

Em seguida, apresentaremos as diferentes nomenclaturas e conceitos associados à integração entre Comunicação e Educação, como a Educomunicação, a Educação para as mídias, a Comunicação Educativa, entre outras aproximações, levando em conta a relação entre o *comunicar* e o *educar* nas últimas décadas (com foco nas nomenclaturas com maior impacto no Brasil). A seguir, investigaremos a escola como espaço de integração entre Comunicação e Educação, analisando o papel fundamental da formação de professores.

Na sequência, trataremos da produção de mídias impressas na escola e a escrita como forma de libertar a expressão de educandos/educandas e educadores/educadoras. Aqui, discutimos como é fundamental pensar na Comunicação Educativa (ou Educomunicação ou Pedagogia da Comunicação, independentemente do nome) como uma verdadeira integração entre *comunicar* e *educar*, delineando porque é essencial *educar para e pela comunicação*.

4.1 POR QUE FALAR DE COMUNICAÇÃO E DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS NA ESCOLA?

Pesquisador reconhecido na área da Educomunicação, o argentino (radicado no Uruguai) Mario Kaplún explica que é importante compreender como a Comunicação não é somente uma *especialidade*, restrita aos profissionais que a estudaram, mas acontece cotidianamente com qualquer pessoa e está integrada em quase todos os momentos da vida humana. Um desses momentos é a Educação e, independentemente do tipo de pedagogia utilizada, como aponta Kaplún (2002, p. 10, tradução nossa), “toda ação educativa, até mesmo aquela que é realizada em sala de aula e sem o uso de mídias, envolve um processo comunicativo”⁹⁴.

Em entrevista a Paulino (1997, p. 76), Demerval Saviani destaca que “a comunicação é um aspecto essencial da educação, porque na base disso está a socialização”. Por isso, é importante refletir sobre a inter-relação entre Educação e Comunicação e como suas práticas trabalham em um constante jogo de *luz e sombra* – ora revelando, ora encobrendo determinados olhares sobre o mundo. Dessa forma, Educação e Comunicação não podem ser analisadas de maneira ingênua, já que “[...] podem ser exploradas tanto para a libertação quanto para a manipulação” (GADOTTI, 2007, p. 8).

Neste sentido, há quase um século a relação entre Comunicação e Educação (representada, sobretudo, pelo uso de mídias na escola) já era foco de trabalhos em vários países, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Mesmo assim, ainda hoje a relação é tensa e não é raro as tecnologias de informação e comunicação fazerem parte dos planejamentos e legislações, mas seu uso passar longe da realidade das salas de aula (BEI; GERARD, 2001).

Mas com tantos assuntos relevantes circulando na sociedade hoje, por que seria importante trabalhar com uma educação para as mídias? Afinal, por que a Comunicação, dentre tantas outras áreas de conhecimento, deve atuar de maneira integrada com a Educação e ser trabalhada na escola?

Porcher (2006) esclarece que educar para os (e pelos) meios na escola não tem qualquer objetivo no sentido de formar jornalistas, publicitários, radialistas,

⁹⁴ “Toda acción educativa, aun aquella que se realiza en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo” (KAPLÚN, 2002, p. 10).

cinastas ou profissionais de mídia, mas formar crianças, adolescentes e adultos para se orientarem corretamente na imensidão de informações, opiniões e versões que compõem os meios atualmente. Diante deste cenário, Gadotti (2007, p. 25) afirma o papel da escola como local de incentivo à “seleção crítica da informação, pois há muito lixo e propaganda enganosa sendo veiculados”.

Educar para as mídias também é uma maneira de trazer para a escola a discussão sobre uma atividade que ocupa tempo e espaço privilegiados na vida cotidiana. Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (BRASIL, 2014), os brasileiros assistiam, em média, a 4h30 de televisão por dia, de segunda a sexta, enquanto os usuários de internet brasileiros ficavam quase 5h conectados, diariamente.

Neste sentido, a educação para as mídias precisa se focar em estimular a crítica diante dos discursos midiáticos e “explicar aos alunos como foram elaborados, por qual sistema de dominação, as legitimidades do momento, como elas funcionam, visando que interesses, em benefício (e, portanto, em detrimento) de quem” (PORCHER, 2006, p. 98, tradução nossa)⁹⁵.

Já na década de 1980, Marques de Melo (1985) apontava que, no Brasil, a discussão sobre mídia era ainda mais fundamental pela falta de acesso e possibilidade de permanência da maioria da população nas escolas. Com isso, os meios de massa adquiriram o papel de um “[...] educador coletivo, permitindo o acesso a um certo tipo de conhecimento que vincula os indivíduos à sua contemporaneidade, mas ao mesmo tempo orienta a sua percepção para apreender significados compatíveis com a ideologia dominante” (MARQUES DE MELO, 1985, p. 10). Isso exige cuidado redobrado com a leitura que se faz dos conteúdos veiculados pelos meios, para evitar uma leitura fragmentada e ingênua.

Como explica Moran (1993, p. 37), as mídias “apresentam-se numa relação direta, fácil, próxima, sem dificuldades de interpretação. Parece evidente o que transmitem. Muitas pessoas não entendem, no primeiro momento, por que analisar a televisão. Não a percebem como problema”. Assim, o esforço se desenvolve não somente visando o *educar parapelas mídias*, mas desconstruir a imagem de aparente *neutralidade* dos meios e problematizar o que, até então, era *natural*, já que as mídias costumam se apresentar de maneira *despretensiosa*, querem parecer

⁹⁵ “Expliquer aux élèves comment ont été élaborées, par quel système de domination, les légitimités du moment, comment elles fonctionnent, en visant quels intérêts, au profit (et, donc, au détriment) de qui” (PORCHER, 2006, p. 98).

divertidas em seu formato, comprometidas com a verdade, enfim, ao mesmo tempo agradáveis e confiáveis.

É justamente para questionar os conteúdos, formatos e objetivos envolvidos na transmissão de informações e interpretar as mensagens midiáticas indo além dessa leitura superficial que o trabalho de integração entre Comunicação e Educação se inicia e ganha força nas escolas, como veremos a seguir.

4.2 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS: O RECEIO COM OS MEIOS CHEGA À ESCOLA NA EUROPA E NOS ESTADOS UNIDOS

As experiências de uso dos meios de comunicação e produção de conteúdos jornalísticos na escola são muito anteriores à formulação de qualquer tipo de conceito ou nomenclatura para reunir essas ações. Como apresentamos nos capítulos anteriores, inúmeros autores – como o francês Célestin Freinet – já trabalhavam com os meios na escola e com atividades de produção de conteúdo durante as aulas. Porém, não havia ainda uma preocupação em conceituar essa integração entre Comunicação e Educação (e, mais especificamente, entre mídias e escola) ou mesmo criar uma nomenclatura própria para este tipo de trabalho.

Mesmo a nomenclatura *educação para as mídias*⁹⁶ sendo relativamente recente (como veremos a seguir), desde o fim do século XVIII já havia publicações periódicas circulando na Europa especialmente voltadas às crianças e adolescentes no sentido de despertar neles o gosto pela leitura e criar, desde cedo, um público-leitor capaz de distinguir entre os jornais *de qualidade* e aqueles que não mereceriam atenção⁹⁷ (CORROY, 2004).

Entre as primeiras experiências de mídia na escola, há o trabalho do professor norte-americano W. H. Lynch, em Salem (Missouri), que, desde 1884, costumava distribuir jornais impressos durante suas aulas, uma vez por semana, pedindo que os alunos lessem e falassem sobre as notícias do dia (GONNET, 1995).

Especialmente a partir das últimas décadas do século XIX, a mídia era vista, ao mesmo tempo, como *vilã* e como *salvadora* em sua relação com a educação dos

⁹⁶ Essa é a primeira nomenclatura a ser oficializada internacionalmente para se referir a esse tipo de ação, a partir de publicações da Unesco na década de 1970.

⁹⁷ No século XIX, com uma mídia crescentemente higienista, moralizante, elitista e com intuito claro de criar hábitos e ditar costumes, escolher uma *mídia de qualidade* consistia basicamente em não ler revistas ou jornais que contestassem os valores da época, independentemente da real qualidade do texto, dos argumentos utilizados e do aprofundamento das ideias defendidas (CORROY, 2004).

leitores⁹⁸ (principalmente crianças e jovens). *Vilã* porque as mídias que contestassem os valores da época ou que trouxessem *más ideias* (em geral, questionamentos a respeito do *status quo*) eram vistas como ameaças ao bom desenvolvimento dos leitores. *Salvadora* porque, ao serem utilizadas em favor do sistema vigente, as mídias tinham um grande poder para ditar costumes e criar (e manter) hábitos tidos como *sadios*.

É sob este contraste, mas com franco apoio à perspectiva mais receosa, que as instituições escolares recebem as mídias em seu espaço. Nas décadas de 1910 e 1920, já há registros de cineclubes e cinefóruns realizados em escolas, universidades e instituições de apoio à cultura. Aproveitando o *boom* do rádio nessa época, “a partir de 1928 tanto a BBC, na Inglaterra, como a WEAO-Ohio State University, nos Estados Unidos, organizam audições e discussões de programas de rádio em grupos” (MORAN, 1993, p. 76).

A partir da década de 1920, uma forte desconfiança em relação às mídias é desencadeada pelo crescimento da publicidade, a manipulação de informações relacionadas às duas grandes guerras e, principalmente, o fenômeno da propaganda nazista. Aliada à consolidação das teorias de condicionamento do russo Ivan Pavlov (1849-1936) e do Behaviorismo, na Psicologia, esse é um período em que se acredita no poder absoluto das mídias como influenciadoras – e, indo mais além, manipuladoras – de opiniões, gostos e preferências (BARBEY, 2010).

Em um período de crescimento do jornalismo impresso, fortalecimento do cinema e ascensão do rádio, somados à visão cada vez mais pessimista sobre as mídias, é na década de 1930 que surgem as primeiras reflexões aprofundadas sobre o papel que os meios de comunicação poderiam desempenhar na escola. Nos Estados Unidos, as primeiras pesquisas envolviam a influência do cinema (a grande mídia de massa da época) sobre os jovens, mostrando o impacto negativo dos filmes no comportamento dos norte-americanos (LARAMÉE, 1998).

Preocupada com esse efeito *nocivo*, ainda na década de 1930, a Inglaterra é o primeiro país a proporcionar formalmente o ensino relativo às mídias na escola, a partir da criação do *British Film Institute*. O projeto defendia aulas específicas sobre cinema na escola, abordando principalmente seus gêneros, autores principais e técnicas de gravação e edição (LARAMÉE, 1998).

⁹⁸ Nesta época, as únicas mídias conhecidas eram os impressos (jornais e revistas).

Até a década de 1960, basicamente a tendência na Europa era que as mídias fossem vistas de maneira receosa e desconfiada e a escola se fortalecesse como lugar para se desenvolver a leitura dos conteúdos para evitar a manipulação de leitoras e leitores. Segundo Porcher (2006), em relação às tecnologias, o foco era trabalhá-las como *auxiliares* do professor e os cursos de capacitação se resumiam a explicar, tecnicamente, como usar as mídias em sala de aula.

O fim da década de 1960 marca na França – e, em um plano maior, na Europa –, a discussão sobre a mídia como uma *escola paralela*, a partir de uma série de textos do sociólogo francês Georges Friedmann (1902-1977), publicados em 1966 no jornal *Le Monde*⁹⁹, ressaltando as potencialidades para a aprendizagem a partir dos meios de comunicação de massa (PORCHER, 2006). Basicamente, era preciso colocar as mídias a serviço da escola, antes que o jogo de forças se invertesse e a escola passasse a trabalhar a serviço das mídias.

Nessa época, a ideia geral era que as mídias poderiam ser associadas aos conteúdos ensinados em sala de aula, para facilitar a aprendizagem dos alunos. Também seria importante incentivar os educandos a desenvolverem a utilização dos equipamentos (câmeras fotográficas, gravadores de áudio, câmeras de vídeo) para verificar que cada produção dá conta de um ponto de vista e é apenas uma *versão* dos acontecimentos, não a *verdade absoluta* sobre o que acontece.

Além do tempo que os meios ocupavam na vida das pessoas (principalmente a TV e sua *influência negativa* para crianças e adolescentes), havia uma preocupação com a quantidade de informações que eles disponibilizavam (AMIDEI, 1984). Havia a percepção de que, despreparadas/os, leitoras/es, telespectadoras/es e ouvintes *se perdiam* em uma rede de mensagens, informações, estímulos e condicionamentos. Assim, de maneira imperceptível para os sujeitos, os meios determinavam o comportamento das pessoas (e, em um plano maior, da sociedade).

Basicamente, é um período em que predomina uma visão pessimista das mídias e uma angústia em relação a sua superficialidade, sua forte influência no

⁹⁹ A expressão ganha repercussão a partir do trabalho do sociólogo francês Louis Porcher (1940-2014), principalmente a partir do livro *L'École parallèle*, publicado em 1974. Em entrevista concedida a Sérgio Guimarães, Porcher relembra que, convidado a escrever uma obra sobre a relação dos meios de comunicação de massa e a educação, a ser publicada pelas Edições Larousse, recebeu como recomendação que as referências só poderiam ser norte-americanas e, em menor número, inglesas, porque somente esses dois países haviam trabalhado a educação para as mídias até aquele momento (FREIRE; GUIMARÃES, 1984). Isso comprova o alinhamento do pensamento educacional que mantinham a Europa e os Estados Unidos naquele período.

cotidiano do público e sua inibição do pensamento crítico. Por isso, várias pesquisas se voltam para verificar formas de *proteger* o público dos efeitos *perversos* das mídias. Em menor proporção, estudiosos se concentravam no alto poder das tecnologias como meios para a alfabetização, tornando possível atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo e com um investimento mínimo. Neste momento, ainda não se dava ênfase à possibilidade de produção de conteúdos jornalísticos na escola.

É neste contexto que se fortalecem as discussões sobre o papel da educação para preparar os sujeitos para esse *combate* com as mídias no sentido de afastar o fantasma da manipulação. A resposta parecia estar na adequada escolha dos conteúdos e o fortalecimento da leitura crítica das mensagens.

Ainda durante a década de 1960, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) semeava a ideia de uma educação para os meios, chamada de *éducation aux médias*, em francês – em português, traduzida como *educação para as mídias*. Como explica Barbey (2010), a nomenclatura seria uma tradução da expressão inglesa *media education*, utilizada pela primeira vez em documentos oficiais na Grã-Bretanha em 1959.

A primeira definição utilizada pela Unesco data de 1973 e foi formulada pelo *Conseil International du Cinéma et de la Télévision* (CICT), uma ONG que trabalhava em parceria com a Unesco em projetos envolvendo mídias:

por educação para as mídias, deve ser entendido o estudo, o ensino e a aprendizagem dos modernos meios de comunicação e de expressão considerados como parte de um domínio específico e autônomo de conhecimento na teoria e na prática pedagógicas, ao contrário de seu uso como auxiliares para o ensino e a aprendizagem em outras áreas de conhecimento, como matemática, ciências e geografia (MORSY, 1984, p. 7, tradução nossa)¹⁰⁰.

Posteriormente, em 1979, a Unesco formula sua própria definição e considera a educação para as mídias como:

¹⁰⁰ “Par éducation aux médias, il convient d’entendre l’étude, l’enseignement et l’apprentissage des moyens modernes de communication et d’expression considérés comme faisant partie d’un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques, à la différence de leur utilisation comme auxiliaire pour l’enseignement et l’apprentissage dans d’autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie” (MORSY, 1984, p. 7).

todas as formas de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias a história, a criação, a utilização e a avaliação das mídias como artes práticas e técnicas, assim como o lugar dos meios de comunicação na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação, a modificação do modo de percepção que eles geram, o papel do trabalho criativo e acesso às mídias (MORSY, 1984, p. 8, tradução nossa)¹⁰¹.

Para a Unesco (MORSY, 1984), um ponto-chave seria a Educação compreender e se apropriar, para seus próprios fins, das técnicas, mensagens e tecnologias utilizadas pelas mídias. Assim, seria possível retirar a influência negativa dos meios sobre crianças e adolescentes a partir de um trabalho para que a escola se apropriasse das mensagens emitidas pelas diferentes mídias, tornando-as realmente educativas.

Para isso, alinhados com a proposta da Unesco, Minkinen e Nordenstreng (1984) apontam que, em um contexto de educação para as mídias, a escola deveria ter um papel de facilitadora, no sentido de incentivar:

- a) a compreensão dos alunos em relação aos meios, principalmente quanto à linguagem e aos aspectos semânticos e estéticos;
- b) o bom uso das mídias, no sentido de os alunos lerem e compreenderem as informações que recebem, sem se satisfazer com explicações sem fundamento;
- c) o aproveitamento das informações propagadas pelas mídias. A escola pode orientar o aluno para encontrar informações pertinentes e facilitar sua compreensão;
- d) a fuga diante de informações manipulativas e sem valor educativo;
- e) o desejo de influenciar as mídias e exigir meios de comunicação mais éticos, críticos e comprometidos socialmente.

Além do papel da Educação no sentido de conter os abusos cometidos pelas mídias, outra preocupação era o impacto crescente que os meios tinham no *monopólio* da escola como o local onde as informações circulavam e único espaço de contato com o conhecimento. Ao se chocarem com a pedagogia conservadora, as mídias eram vistas como invasoras, inimigas, uma *escola paralela* e ameaça ao

¹⁰¹ "Toutes les manières d'étudier, d'apprendre et d'enseigner à tous les niveaux [...] et en toutes circonstances l'histoire, la création, l'utilisation et l'évaluation des médias en tant qu'arts pratiques et techniques, ainsi que la place qu'occupent les médias dans la société, leur impact social, les implications de la communication médiatisée, la participation, la modification du mode de perception qu'ils engendrent, le rôle du travail créateur et l'accès aux médias" (MORSY, 1984, p. 8).

papel dos professores apegados ao seu status de únicos detentores do conhecimento em sala de aula.

Porcher (1974, p. 89, tradução nossa) destaca o contraponto entre as representações em relação às mídias e aquelas dedicadas à escola: ela era “[...] um lugar de tédio, onde reina uma disciplina dolorosa e difícil de suportar, onde não são toleradas nem fraquezas, nem fantasias. Ao contrário, a audiência dos meios de comunicação é considerada agradável, divertida e, finalmente, relaxante”¹⁰².

Apesar da inegável influência do conceito lançado pela Unesco, cada país encaminhou esse trabalho com uma diversidade de abordagens. Como apresenta Laramée (1998), nos EUA, por exemplo, o foco era a educação crítica para os conteúdos veiculados pela TV, tendo em vista o excesso de violência nos programas televisivos, enquanto na França e na Suíça francófona, o interesse maior era na compreensão da comunicação visual, com ênfase no trabalho a partir da leitura e análise das imagens.

De maneira inovadora, na América Latina, a educação para as mídias neste período começa a ganhar um rumo peculiar e parte da compreensão de que os meios de massa se fundamentavam em um sistema opressivo e hegemônico, diretamente ligado ao regime ditatorial local e às influências políticas e econômicas norte-americanas. Por isso, o foco estava em desenvolver a consciência crítica do povo para identificar e resistir a essa dominação, como discutiremos a seguir.

4.3 A EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS NA AMÉRICA LATINA: A COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE REAÇÃO

Entre as décadas de 1930 e 1960, a tendência da integração entre Comunicação e Educação na América Latina era muito semelhante à desenvolvida na Europa: uma educação voltada para enfraquecer a influência dos meios na formação de crianças e adolescentes, prevenindo possíveis *danos* que o contato frequente com tecnologias como o cinema, o rádio e a tevê poderiam causar.

Em contrapartida, por aqui, também aparecia uma ênfase no papel da mídia como educadora a partir de seu grande alcance entre a população. As propostas

¹⁰² “[...] un lieu où l’on s’ennuie, où règne une discipline pénible et difficile à supporter, où ne sont tolérées ni les faiblesses ni les fantaisies. Au contraire, la fréquentation des mass media est réputée agréable, divertissante et, finalement, reposante” (PORCHER, 1974, p. 89).

iam no sentido de que os meios de massa poderiam deixar de lado o caráter comercial e de entretenimento e se focarem em conteúdos *educativos*.

Um caso exemplar é o do Brasil. Por aqui, Marques de Melo e Tosta (2008, p. 94) apontam que o professor e antropólogo Edgar Roquette-Pinto (1884-1954) foi o primeiro a lançar a discussão sobre o poder educativo das mídias ao fundar a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, com o objetivo de “educar o povo e popularizar a cultura”. Em 1927, Roquette-Pinto também publica o livro *Seixos Rolados*, com textos contendo suas ideias sobre o papel das mídias (principalmente o rádio) na Educação (MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008).

Em relação às políticas governamentais, assim como aconteceu na Europa, as primeiras iniciativas se centraram na ação em relação ao cinema. Santos, Silva e Linhares (2014, p. 251) afirmam que a primeira experiência brasileira foi a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), no Rio de Janeiro, em 1936.

Com direção de Roquette-Pinto e subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública – na época, chefiado por Gustavo Capanema (1900-1985), sob o governo de Getúlio Vargas (1882-1954) –, o foco era produzir filmes que pudessem ser usados na escola, com temas do currículo escolar, pesquisas e inovações em tecnologia e saúde. O INCE também promovia e orientava a utilização do cinema em sala de aula¹⁰³.

Soares (2010, p. 115) aponta que nos anos 1930 o educador Anísio Teixeira “[...] propunha o rádio como um recurso indispensável para renovar as metodologias do ensino no país”. Na década de 1950, despontam obras brasileiras para sensibilizar jornalistas e educadores sobre a integração possível entre Educação e Comunicação, principalmente no sentido de discutir as possibilidades e limites do trabalho educativo a partir das mídias, como Faria (1955).

Depois de décadas de uma Educomunicação muito similar às iniciativas europeias, é nos anos 1960 que se fortalece a construção de uma teoria educ comunicativa realmente latino-americana. Historicamente, esse foi um período

¹⁰³ Investigando a partir de cartas trocadas entre intelectuais católicos na década de 1930, Mesquida (2009) apresenta a insistência do diretor da revista *A Ordem* e do Centro Dom Vital, Alceu de Amoroso Lima, com o próprio ministro Capanema, em carta enviada em 1936, para que nomeasse Vinicius de Moraes – então um jovem bacharel em Direito, apaixonado por cinema e tentando uma carreira como poeta e escritor –, como representante do Ministério na *Comissão de Cinematografia*. Segundo Kushnir (2012), Moraes realmente é contratado para substituir Prudente de Moraes Neto – em telegrama em novembro de 1936, Amoroso Lima agradece a Capanema pela nomeação de seu indicado – e, surpreendentemente, atua na divisão de *censura cinematográfica* do Ministério.

de aprofundamento da contraposição entre o conservadorismo na sociedade e o apoio às mudanças que se desenhavam a favor dos camponeses e operários.

Neste sentido, nas décadas de 1950 e, principalmente, 1960, há forte influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) na dinâmica econômica e no uso dos meios de comunicação de massa na região. Não por coincidência, a preocupação com a manipulação por parte das mídias vem acompanhada por uma defesa da comunicação como mecanismo fundamental para o desenvolvimento econômico, político e social dos ditos *países periféricos* (entre eles, os latino-americanos).

Por isso, são implantados equipamentos de comunicação, assim como redes de transmissão tanto no campo, quanto nas cidades, já que os meios de massa eram considerados excelentes recursos para instruir mais pessoas gastando menos recursos. Eles contribuiriam para uma *educação para o desenvolvimento*, baseada em alfabetizar, ensinar novas técnicas de trabalho e explicar como realizar um planejamento familiar, os três pressupostos do modelo de desenvolvimento defendido para os povos da América Latina, África e Ásia (GUTIÉRREZ, 2002).

Essa também era uma forma de, a partir dos meios de comunicação, conectar os povos destes *países subdesenvolvidos* com o modo de vida, a cultura e as decisões dos *países desenvolvidos*, inspirando (obrigando?) mudanças. Assim, a intenção dos países hegemônicos se revelava: propagar a *sua* visão dos fatos era essencial para influenciar comportamentos em outros países, moldar seu modo de pensar e agir e monitorar as tomadas de decisões.

A pesquisa e a comercialização de produtos relacionados aos meios de comunicação (desde os aparelhos e tecnologias até os conteúdos a serem transmitidos por agências de notícias) renderam aos norte-americanos e europeus importantes dividendos militares, econômicos e políticos, principalmente porque eram eles próprios os responsáveis por comercializar e financiar os recursos para os *países periféricos* adquirirem esses produtos (MARQUES DE MELO, 1998b).

Mas não eram somente os equipamentos que vinham da América do Norte e da Europa: o modelo de como se fazer comunicação na América Latina vinha neste *pacote*. Entra em cena o *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina* (Ciespal), em Quito, no Equador, uma organização mantida pela Unesco para desenvolvimento da pesquisa em Comunicação na região.

Neste período, ganha força o recrutamento de jornalistas e professores de Jornalismo latino-americanos para participarem de treinamentos e cursos com profissionais de universidades europeias e norte-americanas, com o objetivo de se atualizarem sobre as *novas exigências do mercado* (MARQUES DE MELO, 1998b). Os materiais utilizados nos cursos não eram próprios, mas manuais europeus e norte-americanos traduzidos, que foram rapidamente absorvidos pelos professores latino-americanos e utilizados durante suas aulas nas universidades da região.

Apesar das propostas e ações dos países hegemônicos pregarem suas *boas intenções* na América Latina, logo a realidade se mostrou bem diferente e o desenvolvimento das *indústrias de informação* na região não estava alinhado ao fortalecimento do desenvolvimento econômico e, muito menos, social.

O cenário era de uma mídia latino-americana com natureza conservadora, escapista e *futilizadora*, sem compromisso com mudanças na região e recheada de conteúdos importados – principalmente norte-americanos. Como resume Marques de Melo (1998b, p. 17), na verdade, o foco não era no *desenvolvimento*, mas

o processo de comunicação se convertia em agente manipulador, predispondo os cidadãos dos países periféricos a se comportarem mimeticamente em relação aos padrões dos países industrializados e convencendo-os sutilmente de que o modelo transnacional de consumo e desenvolvimento representa uma contingência histórica.

Com uma mídia ainda nas mãos de uma elite e seguindo os modelos dos países hegemônicos, a comunicação na América Latina havia se tornado meio para incentivo ao consumo e manutenção do *status quo* (MARQUES DE MELO, 1998b). Diante disso, surge uma corrente de pensadores latino-americanos questionando justamente esse modelo de *desenvolvimento* (GUTIÉRREZ, 2002), tendo como expoente mundial o educador Paulo Freire.

Freire (2011a) criticava como o *subdesenvolvimento* era visto como uma expressão de marginalidade, atraso e incapacidade dos povos da América Latina de *prosperarem* autonomamente, o que serviria de justificativa para que os países *desenvolvidos* oferecessem *soluções salvadoras* a serem seguidas docilmente:

o importante, porém, do ponto de vista do imperialismo e de seus aliados nacionais, era que tal processo reformista, chamado sloganizadamente de desenvolvimento, não afetasse os pontos centrais das relações entre a sociedade matriz e as sociedades dependentes. No fundo, 'desenvolvimento' na dependência. [...] Por isso é que somente as classes e

grupos dominados do Terceiro Mundo [...] podem encarnar a utopia de sua libertação, o sonho possível de sua independência, de seu real desenvolvimento, que não tem nada que ver com a modernização capitalista (FREIRE, 2011a, p. 192).

Meditich (2002) destaca a influência que o pensamento de Freire teve em várias correntes de pesquisa no campo da Comunicação na América Latina, como a Comunicação Rural, Comunicação Popular e Comunicação Alternativa, contribuindo para o trabalho de vários autores, como o argentino Mario Kaplún, o paraguaio Juan Diaz Bordenave (1926-2012), o espanhol radicado na Colômbia Jesús Martín-Barbero (1937-) e o mexicano Guillermo Orozco Gómez (1954-).

Para Marques de Melo (1998b, p. 93), o trabalho de Freire é um divisor de águas por apontar “[...] para o cerne do processo de dominação social: a ausência de dialogicidade na comunicação cotidiana e sua projeção no silêncio secular das populações oprimidas de todo o continente”.

Investigando a respeito de ações de fortalecimento da comunicação popular, Santos (2002) defende que as décadas de 1960 e 1970 na América Latina foram essenciais para se desenvolver uma Comunicação Participativa, um processo em que sujeitos não antagônicos se comunicariam e construiriam discursos de maneira conjunta como forma de lutar contra a exploração, mudar suas condições de vida, contestar as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais dominantes e transformar radicalmente a sociedade, tornando-a mais justa e igualitária.

Neste sentido, destacamos algumas (dentre várias) experiências de comunicação libertadora desenvolvidas com camponeses e camponesas no Brasil, como o Movimento de Educação de Base (MEB). Iniciado em 1961 em diferentes regiões do Brasil, sua dinâmica envolvia a alfabetização a partir do trabalho de Paulo Freire¹⁰⁴, combinando o uso do rádio com a ação de animadores, visando à mobilização e à organização dos sujeitos para participação na luta camponesa (FREIRE; GUIMARÃES, 1984; SANTOS, 2002).

Marques de Melo e Tosta (2008, p. 28) destacam também os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), ressaltando como a proposta problematizava “a presença dos meios de

¹⁰⁴ Em entrevista publicada por Gadotti (1996, p. 493), Freire lembra que contribuiu com as equipes do MEB situadas no Nordeste, com as quais discutiu como, “[...] aproveitando a escola radiofônica, a gente podia introduzir certos elementos que eu defendia e que o rádio em si não estava fazendo”.

comunicação na vida diária das comunidades, buscando uma visão crítica e a utilização dos dispositivos comunicacionais como recursos expressivos, dialógicos, de um conhecimento que parte do cotidiano do educando”.

No MCP de Recife, do qual Paulo Freire era um dos coordenadores, foram formados núcleos de cultura popular, estabelecidos centros de cultura e ações de alfabetização de adultos e organizadas atividades de cineclubes, teleclubes, rádio e teatro popular (MORAN, 1993). Incluindo uma multiplicidade de manifestações culturais populares, como folclore, artesanato, música e dança, Marques de Melo (2010, p. 53) resume que, “refluindo ao paternalismo típico das companhias populares até então vigentes, o MCP educa o povo para assumir sua luta e balizar o seu destino”.

Assim como o MEB, o MCP foi extinto após golpe militar de 1964 e essa foi uma realidade bem comum para os projetos de comunicação popular e comunitária na América Latina. Sucessivos golpes militares durante as décadas de 1960 e 1970 em vários países, como Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia e Chile, marcaram uma repressão violenta e inúmeras tentativas de imposição do silêncio às massas.

Neste sentido, esse período é de forte desconfiança em relação às mídias comerciais na região – não só por seu caráter empresarial, mas principalmente, após os golpes, por sua relação estreita com os regimes ditatoriais. Como relembra Soares (1984, p. 8),

não são apenas os pesquisadores que denunciam a manipulação exercida por boa parte dos veículos de comunicação. A sociedade, através de alguns segmentos significativos, como escolas, associações de classe, comunidades de base, percebeu que a presença dos meios de comunicação deve ser questionada.

Neste período, um fator fundamental para compreender o desenvolvimento da Comunicação Popular na América Latina é a atuação da Igreja na região. Gutiérrez (2002) marca dois acontecimentos principais: a segunda e a terceira Conferência Geral do Conselho Episcopal Latino-americano (CELAM), realizadas respectivamente em Medellín (na Colômbia), no ano de 1968, e em Puebla de los Angeles (no México), em 1979.

Os documentos produzidos durante estes eventos enfatizavam a importância das experiências de comunicação alternativa, de educação para a recepção das informações divulgadas pelos meios, de leitura crítica das mídias e de participação

na produção de conteúdos, elementos fundamentais para encaminhar novos enfoques sobre a Comunicação na região (GUTIÉRREZ, 2002).

O foco nesse período se volta para a comunicação desenvolvida a partir das comunidades eclesiais de base na América Latina, envolvendo grupos nas periferias das cidades e, principalmente, no campo. A perspectiva era de fomentar experiências de comunicação nas quais as comunidades tivessem seus próprios meios e o povo, até então sem voz, pudesse libertar sua palavra e contar suas próprias histórias (SOARES, 1984; MARQUES DE MELO, 1986).

Capitaneadas por grupos ligados à Igreja ou não, as iniciativas de comunicação popular vão se fortalecendo e ganha força uma comunicação alternativa, construída *com os pobres e pelos pobres*, com foco na organização popular (tanto as classes oprimidas urbanas quanto rurais), na ação dos movimentos sociais, na formação de comunicadores e comunicadoras populares e no incentivo à participação popular na produção de conteúdos e gestão de jornais, TVs e rádios próprios (SOARES, 1984)¹⁰⁵.

Enfim, com influência inegável da perspectiva freiriana, esse é um período de uma educação para os meios na América Latina com a preocupação de devolver a palavra aos movimentos populares (urbanos e rurais) e refletir sobre a pluralidade de modos de comunicação, repensando não só o uso dos meios de massa, mas defendendo uma comunicação não hierárquica e horizontal, contemplando possibilidades diferentes de perceber e questionar a realidade. É um esforço por uma comunicação popular realmente produzida pelo povo, no sentido de discutir os assuntos em nível local e materializar as ideias que circulavam em cada comunidade (GUTIÉRREZ, 2002).

4.4 EDUCAR PARA AS MÍDIAS X EDUCAR PARA A COMUNICAÇÃO: DO RECEIO DIANTE DOS MEIOS AO DIÁLOGO PARA A LIBERTAÇÃO

A partir da reconstrução histórica realizada nas páginas anteriores, percebemos diferenças importantes entre o modelo de *Educação para as mídias* que se desenvolveu na Europa e nos EUA e a forma como ela se desenvolveu na América Latina. Como apresentamos, um impulso importante para essa diferença foi

¹⁰⁵ Nesta perspectiva, é marcante a contribuição da Teologia da Libertação para o desenvolvimento das ações de comunicação popular e comunitária.

o trabalho de Paulo Freire. Além de despertar uma nova forma de se pensar a relação entre Comunicação e Educação na América Latina, Freire inspirou uma série de autores que contribuíram para a construção de um pensamento latino-americano nesta área, como Jesús Martín-Barbero e sua Teoria das Mediações.

Até os anos 1980, o foco das pesquisas em Comunicação estava no emissor das mensagens e, de maneira mais específica, na produção dos conteúdos pelas mídias de massa. Por isso, em um primeiro momento, os projetos de integração de educação e comunicação visavam essencialmente o “[...] pólo da emissão e do conteúdo das mensagens. O receptor era ‘alguém’ que precisava ser alertado para se tornar crítico e ativo” (DALLA COSTA, 2008, p. 100).

Nos estudos de Martín-Barbero, no entanto, o receptor passa a ser parte ativa do processo, podendo influenciar e contribuir para a comunicação a partir de sua capacidade criativa, produtora e ressignificadora dos conteúdos. Assim, a Comunicação não se restringe mais aos meios, mas é analisada a partir das mediações sociais e culturais, levando em conta o “[...] lugar onde é produzido o seu sentido: para os movimentos sociais e de um modo especial para aqueles que *partem do bairro*” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 269, grifo do autor).

Outro autor com franca inspiração em Paulo Freire é o argentino Mario Kaplún. Para compreender a integração entre Comunicação e Educação na América Latina, Kaplún (2002) lança mão de uma classificação, desenvolvida pelo educador e comunicador paraguaio Juan Díaz Bordenave, segundo a qual as concepções pedagógicas se dividiriam basicamente em três modelos: ênfase nos conteúdos, ênfase nos efeitos e ênfase no processo. Defendendo que eles se manifestavam também na Comunicação e influenciavam na concepção de uma Comunicação Educativa, Kaplún (2002) aponta quais seriam suas características (Figura 6):

Figura 6 - Os modelos de Educação-Comunicação na América Latina

Bancário (ênfase nos conteúdos)

Assim como o brasileiro Paulo Freire apontava a existência de uma educação bancária, havia uma *comunicação bancária*, caracterizada pelo monólogo, sendo vertical, unidirecional e autoritária. Nela, haveria um emissor, protagonista da comunicação, que seria quem *sabe* e transmitiria mensagens (programas de rádio, vídeos, textos impressos) a um receptor (leitor, ouvinte, espectador) que *não sabe* e, inerte, apenas receberia as informações. Com inspiração europeia, há uma modernização dos meios (em termos de tecnologia) e passam a ser utilizados recursos de projeção de imagens, apresentações, filmes e vídeos, mas persiste a mesma pedagogia conservadora, visando somente à transmissão autoritária de conteúdos e sem espaço para que os educandos-espectadores se expressassem.

Manipulador (ênfase nos efeitos)

Nasce nos EUA, na década de 1940, e pregava a praticidade e rapidez. O foco são as *técnicas* (tanto para ensinar, como para aprender) e há uma forte padronização. Esse modelo chega à América Latina em 1970 como a forma de os *países subdesenvolvidos prosperarem*. Neste contexto, educação e comunicação deveriam trabalhar para fomentar a modernização das tecnologias, mentalidades e costumes na região, principalmente para convencer os camponeses – vistos como ignorantes e *atrasados* – a adotarem novas técnicas de trabalho. Não bastava informar: era preciso convencer, persuadir, manipular, induzir, condicionar. Por isso, a eficiência da comunicação-educação era medida pela aceitação passiva dos receptores em relação à mensagem transmitida e o retorno positivo marcado pela mudança em seus comportamentos.

Libertador-transformador (ênfase no processo)

Inspirado na educação libertadora de Paulo Freire, a partir da ação-reflexão-ação, é autenticamente latino-americano, fundamentando uma educação para a democracia e a transformação da sociedade. Agora, não se trata mais de informar, desconsiderando o/a receptor/a, ou convencer esse/a destinatário/a da mensagem. O foco é comunicar-educar para despertar no sujeito a ação de transformar a realidade. Com liberdade e autonomia, o ser humano crítico dialoga, problematiza, compartilha, desmistifica, questiona, participa, problematiza-se e, em comunhão com outros sujeitos, faz comunicação.

Fonte: a autora (2017), com base em Kaplún (2002).

Estas três perspectivas lançadas por Kaplún (2002) têm forte ligação com os trabalhos de Freire. No caso da Comunicação/Educação bancária, a ligação é marcante e faz referência ao conceito freiriano da Educação bancária¹⁰⁶. No caso do modelo libertador-transformador, há a inspiração no livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005) e na reflexão de Freire sobre a Educação libertadora.

¹⁰⁶ O conceito é trabalhado com ênfase na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005).

Quanto ao modelo manipulador, há características muito semelhantes ao que Freire chamava de *extensão*, em contraposição à verdadeira Comunicação¹⁰⁷. Também há ligação com o conceito de educação bancária, já que ela oblitera a capacidade do indivíduo de tomar consciência da realidade, assim como as ações de persuasão, indução e aceitação passiva preconizadas pelo modelo manipulador.

Essa divisão em três modelos, no entanto, não marca uma sucessão temporal entre eles na América Latina. Mesmo hoje, essas formas de educar-comunicar estão presentes no dia-a-dia das escolas, na formação de professores e na relação do público com os meios de comunicação. Basta observar como a pedagogia conservadora ainda predomina nas escolas brasileiras, com seu modelo bancário, e a dinâmica dos meios de comunicação de massa ainda se foca no *convencimento* do público, com evidente relação com o modelo manipulador.

A partir dos trabalhos de Freire, Martín-Barbero e Kaplún a respeito da Educação, da Comunicação e de uma Educação-Comunicação, ganham destaque as diferenças entre a educação para as mídias consolidada nos países hegemônicos e as características e objetivos que esse trabalho ganhou na América Latina.

Soares (1996, p. 55) destaca que, na Europa e na América do Norte, a década de 1980 foi um período em que a educação para os meios – cuja nomenclatura mais usada nos EUA, neste momento, é *media literacy*, traduzida para o português como *letramento midiático* – continuava a ter um

caráter funcional de decodificação dos meios, num trabalho que demonstrava a preocupação da sociedade com as denúncias sobre a difusão de estereótipos e seu impacto sobre o comportamento da infância e da juventude. Governos e Secretarias de Educação em países como Estados Unidos, Austrália e França passaram a organizar e sustentar programas de ensino, difundindo material didático especialmente destinado a auxiliar os professores no tratamento pedagógico das mensagens difundidas pelos meios junto a seus alunos.

Enquanto isso, na América Latina, o período era de uma *comunicação de resistência*, como define Soares (1996), com grande destaque para a ação articulada de sindicatos, comunidades e grupos de esquerda. É o período de fortalecimento de um jornalismo alternativo, em franca resistência contra a ditadura

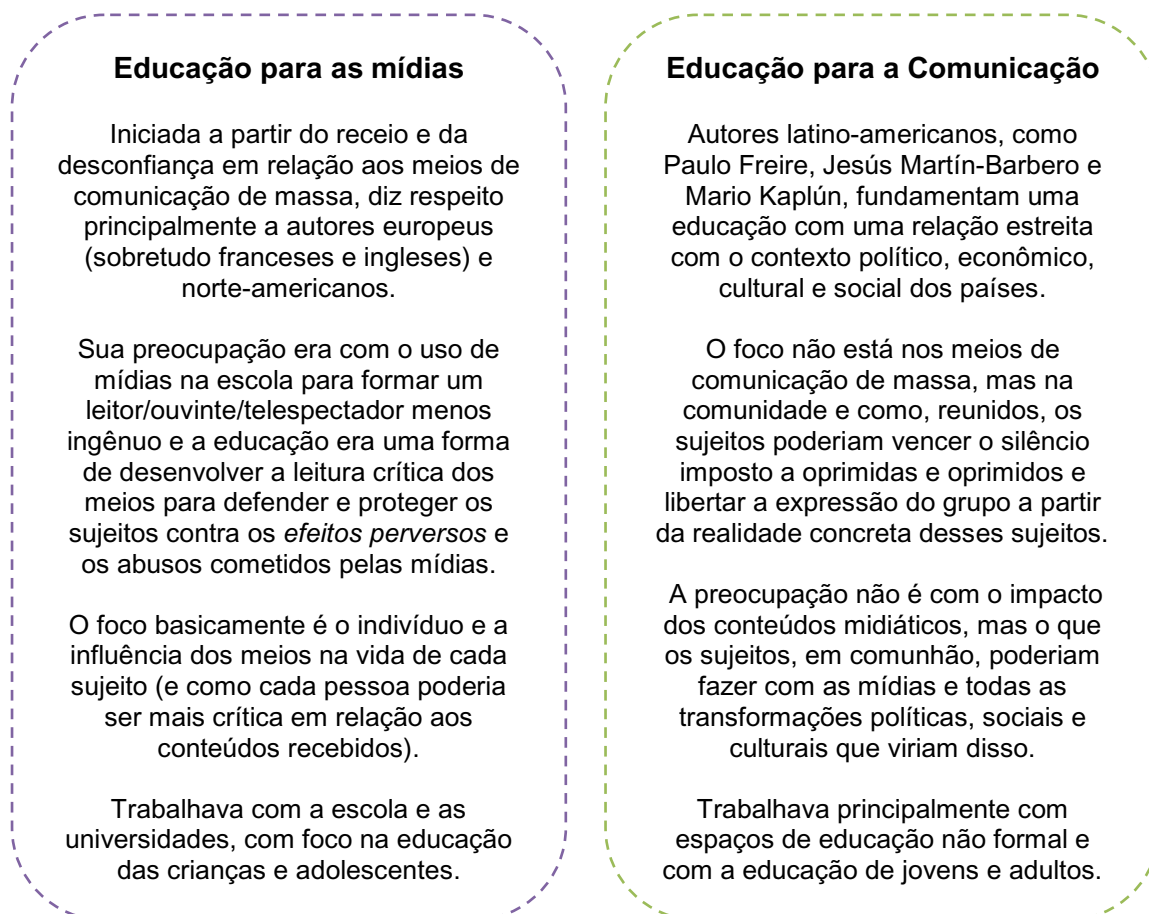
¹⁰⁷ Essa diferença é tratada com destaque no livro *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 2011d).

militar, como o semanário *Opinião*, o inteligente e sarcástico *O Pasquim* e inúmeros pequenos jornais distribuídos em todo o País (SOARES, 1996).

Ao contrário da leitura crítica desenvolvida na Europa e nos EUA, segundo a qual era preciso estar atento a uma mídia que impactava (negativamente) no comportamento do público, na América Latina, a leitura crítica dos meios era uma forma de não se deixar manipular e contestar as versões dos jornais comerciais.

Neste sentido, Barbey (2010) defende que o que se desenvolveu nos *países em desenvolvimento*, como os da América Latina, não foi uma *educação para as mídias* (no sentido europeu), mas, principalmente a partir dos trabalhos de Paulo Freire, uma verdadeira *educação para a comunicação*, conforme a Figura 7:

Figura 7 - Educação para as mídias X Educação para a Comunicação



Fonte: a autora (2017), com base em Barbey (2010).

Neste sentido, retomamos a importância do francês Célestin Freinet para a construção de uma verdadeira *educação para a comunicação*, segundo a

perspectiva latino-americana. Primeiramente, por ele ter sido um dos precursores da utilização dos meios de comunicação como recursos didáticos-pedagógicos¹⁰⁸. Mas também porque Freinet (1977a) destacava o trabalho intenso que a escola deveria ter no sentido de se apropriar da vida que se desenvolvia fora dos muros da instituição escolar, sendo um pioneiro no sentido de pensar a educação como um processo de comunicação (KAPLÚN, 2002).

Segundo Freinet (1977a, p. 18), mesmo após concluírem a educação básica, os alunos teriam contato com rádio, televisão e cinema e, “ainda que os conhecimentos adquiridos não sejam dos melhores, não deixa por isso de ser uma forma de cultura em vias de expansão e que nos cabe utilizar, canalizar e orientar”. Por isso, considerava essencial que a escola não se sentisse ameaçada pelos meios, mas que trabalhasse com a Comunicação para viabilizar uma aproximação entre os alunos e as possibilidades de expressão de sua própria visão de mundo.

Como destacam Marques de Melo e Tosta (2008, p. 18), Freinet teve contribuições fundamentais para a inter-relação entre Comunicação e Educação, pois “propôs que, além de meros receptores, os alunos poderiam também ser produtores – idealizando metodologicamente o que viria a ser o ‘jornal escolar’”. Para Kaplún (2002), compreender a imprensa escolar proposta (e desenvolvida) por Freinet seria justamente assistir ao nascimento da Comunicação Educativa.

No trabalho freinetiano, o meio de comunicação não era o centro do processo educativo e sua apropriação não era realizada de maneira acrítica, passiva ou massificada. O meio, como o próprio nome denota, era apenas um *meio*, um veículo, uma tecnologia a partir da qual se realizava realmente o aspecto mais importante da ação freinetiana: o incentivo à expressão das crianças. Assim, a mídia freinetiana estava sempre a serviço de alunos e professores e não o contrário.

Freinet é ainda mais fundamental se levarmos em conta a preocupação em oferecer uma rede intensa de fluxos comunicacionais aos alunos (deles entre si, deles com o professor, deles com seus correspondentes, deles com a comunidade) e favorecer que essas trocas fossem educativas, ou seja, que as crianças, de maneira coletiva e cooperativa, pudessem se educar comunicando – ao mesmo tempo em que se comunicavam educando.

¹⁰⁸ Primeiramente com o jornal escolar e posteriormente com o cinema, os gravadores de voz, os discos de áudio, como vimos no capítulo anterior desta tese.

Ressaltamos como a educação para as mídias europeia/norte-americana foi transplantada em algumas circunstâncias ao contexto latino-americano e houve experiências em que foi desenvolvida a partir da ação focada somente nos meios de comunicação e na leitura (receosa) que os sujeitos faziam de seus conteúdos. Porém, a partir da ação de autores como Freire, Kaplún e Martín-Barbero, a *educação para as mídias* foi reinventada na América Latina e passou a ser uma *Educação para a Comunicação*, com características próprias.

Por isso, defendemos que a Educação para as mídias e a Educação para a Comunicação não se contrapõem, não se anulam, não se invalidam. Educar para as mídias é um recorte dentro de um movimento muito maior: educar para e pela Comunicação, pelo diálogo dos sujeitos entre si, com as mídias e com o mundo.

Se historicamente a Educação para as mídias se desenvolveu na Europa e nos EUA com forte aspecto acadêmico e de maneira a privilegiar o uso técnico e a leitura dos meios como forma de *proteção* dos alunos, a Educação para a Comunicação na América Latina despontou como uma construção social de caráter militante e com vistas à libertação dos sujeitos – não só em relação às mídias, mas da opressão social, econômica, cultural e política daquele contexto histórico.

Enquanto a Educação para as mídias era uma forma de o sujeito se perceber diante da influência dos discursos midiáticos, a Educação para a Comunicação era uma forma de refletir sobre a sociedade em que os sujeitos viviam – e, afinal, em que sociedade queriam viver. Infelizmente, a partir dos anos 1990, essa perspectiva latino-americana se enfraquece e a tensão entre a escola e as mídias se acentua diante da rápida ascensão dos meios digitais.

4.5 OS MEIOS DIGITAIS E A TENSA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E MÍDIAS

Nos anos 1980 – especialmente nos anos finais dessa década –, os países latino-americanos passam por um período de redemocratização. Caem as ditaduras militares, abrem-se os mercados e, curiosamente, a Educação para a Comunicação – na nomenclatura usada por Barbey (2010) – perde espaço diante de uma educação para as mídias, cada vez mais centrada nas possibilidades oferecidas pela internet e pelo uso de mídias digitais (computadores, tablets, smartphones).

Segundo Citelli (2004), a partir dos anos 1990, o ponto não é mais se questionar sobre a presença dos meios de comunicação na escola, já que as mídias

chegam inevitavelmente até o ambiente escolar, mesmo que seja a partir de uma *não presença*. Citelli (2004) explica que a sala de aula pode até não contar com uma televisão ou um rádio, por exemplo, mas provavelmente a maioria das crianças e professores, fora do horário escolar, vê TV, ouve rádio, lê jornal, acessa à internet e isso influencia em seu repertório de conhecimentos, provoca alterações nos comportamentos e facilmente revela os limites do discurso pedagógico.

Fazendo um balanço das iniciativas de educomunicação nas últimas décadas, Bei e Gerard (2001) são categóricos ao afirmar que a escola ainda tem muitas restrições às mídias – da mesma forma que os meios de comunicação veem com ressalvas a instituição escolar –, o que marca uma atitude mútua de distanciamento e, por vezes, desprezo. Historicamente, mídias e escola se veem como concorrentes, mas isso se acentua com a ascensão das mídias digitais. Elas logo se tornam referência de propagação de informação e gestão do conhecimento, papel que antes era exclusivo da escola (PORCHER, 1994).

A partir disso outras diferenças vão se intensificando, principalmente na contraposição entre o ensino metódico, austero, rigoroso, padronizado e focado no passado, oferecido pelas escolas, e o modelo midiático de transmissão rápida de informações superficiais sobre o presente (e projeções de futuro), envoltas por uma aura de diversão, prazer, encantamento, lazer e falta de rigor, além de oferecerem uma sensação de aparente liberdade (a pessoa sente que vê TV porque gosta, não porque é *obrigada*), em contraponto à obrigatoriedade de presença na escola.

Martín-Barbero (2014) vai além dessa polarização e defende que o que está em jogo atualmente não é uma rivalidade entre a escola e as mídias, mas a constatação de que a educação já não pode ser desenvolvida a partir da *forma de comunicação* utilizada pela escola. Assim, o grande desafio não vem das inovações técnicas e das tecnologias, mas como as mídias mexem com a rotina e a hierarquia da escola tanto por trazerem outros conhecimentos, quanto pelas possibilidades de outras formas de contato, outras sociabilidades, outras maneiras, locais e tempos para aprender (MARTÍN-BARBERO, 2014).

No entanto, Martín-Barbero (2014, p. 65) aponta que é comum a presença das mídias na escola hoje como forma de mudar a *cara* da educação oferecida, porém “[...] deixando o resto igual. São gestos dirigidos mais para fora que para dentro, pois é o prestígio do colégio que se veria comprometido pela ausência de certas tecnologias em si mesmas portadoras de um *status* moderno, ou melhor,

modernizador”. Portanto, o desafio é superar o modelo de realização de atividades com o computador ou a tevê de maneira acrítica, somente para ressaltar que aquela escola é moderna e está *atenada* com as últimas tendências em tecnologia.

Da mesma forma, Citelli (2004, p. 14) alerta que a mídia não pode se integrar ao trabalho escolar somente para preencher as expectativas do mercado, pois,

com a máxima segundo a qual desconhecer informática é o mesmo que se condenar ao desemprego, foi depositado de modo dramático no colo da instituição escolar a responsabilidade pela formação dos alunos de acordo com recentes modelos e ambientes requisitados pelo mundo do trabalho.

No entanto, a simples presença das mídias na escola não garante, por si só, mudanças positivas. Principalmente em relação às tecnologias digitais, é preciso refletir que o acesso à internet, por exemplo, não basta e também é fundamental pensar sobre como são aproveitadas as informações e a finalidade com que são usadas na escola. “A esse respeito, foram lembrados os usos massificados da internet a partir de elementos que não enriquecem nem proporcionam informação, e sim que padronizam a ignorância” (LÓPEZ, 2003, p. 360).

Por isso, é necessário combater uma certa ilusão em relação às tecnologias de comunicação. Seu papel é ser mais um meio que está a serviço de alunos/alunas e professores/professoras para que desenvolvam, de maneira crítica e autônoma, outras formas de ensinar e aprender – e não o contrário: os sujeitos a serviço da tecnologia para se adequarem às *novas formas de trabalho* que elas supõem.

Sobre os rumos da educação para as mídias, Moran (1993, p. 165) considerava que seria cada vez mais importante fundamentar uma reflexão teórica realmente consistente que propriamente desenvolver novas técnicas, já que, “com uma visão teórica esclarecida é fácil encontrar os melhores caminhos. Se o referencial teórico é confuso, a multiplicidade de técnicas pode iludir, até deslumbrar, mas não serão realmente eficientes”.

Diante deste cenário, o caminho para a construção de uma educação para os meios capaz de ir além do superficial ainda parece longo. Gonnet (2001a) aponta duas perspectivas que sintetizam os diversos discursos que formam a compreensão sobre a educação para as mídias:

- a) a primeira defende a educação para as mídias como um momento para que os alunos aprendam a ler e decifrar as mensagens vindas dos meios

- de comunicação. Para isso, deveria ser implementada uma disciplina de *Educação para as mídias* no cronograma escolar, abordando tanto rádio, quanto tevê e impressos, com objetivos claros e avaliação regular dos conhecimentos dos alunos. É a educação para as mídias se *escolarizando*;
- b) a segunda concepção parte de uma análise política dos meios, propondo uma educação para a democracia a partir do trabalho com a mídia. Focada na participação dos alunos, trabalha tanto com a análise de mensagens midiáticas quanto com a criação de mídias próprias. Esta concepção teme o fato de a educação para as mídias se tornar uma disciplina, já que isso inviabilizaria seu caráter de transformação da estrutura escolar. Ao invés de submeter os meios de comunicação à atual dinâmica da escola, o foco está nas mídias serem contempladas em todos os momentos do trabalho escolar e, a partir disso, abrir espaço para os conhecimentos e experiências prévios dos alunos, contestar o sistema de avaliação e fortalecer o diálogo entre educandos e educadores.

Destacamos como a segunda perspectiva se alinha com a Educação para a Comunicação e se foca em não se restringir às exigências técnicas vigentes atualmente para o desenvolvimento das *competências* em relação ao uso dos meios. Por não condicionar o uso das mídias a uma única disciplina escolar, mas concebê-lo como um trabalho maior de estímulo à Comunicação que permeia todos os momentos do processo educativo, essa alternativa traz uma possibilidade mais comprometida e transformadora para a presença dos meios na escola.

Para isso, no entanto, como resume Cavalcante (1999, p. 29), precisamos fundamentar uma nova educação, com um olhar renovado sobre a realidade e que estimule a criação por parte de professores/as e alunos/as. Indo além, a escola precisa se preparar para que as ações de inclusão dos meios não se esvaziem de sentido se a tecnologia se sobrepuser ao conhecimento produzido a partir dela. Como alertam Marques de Melo e Tosta (2008, p. 58), “talvez esteja aí o maior desafio da Educação de hoje: incentivar o uso das tecnologias digitais, e, ao mesmo tempo, não permitir que o conhecimento se forme fragmentado, supérfluo e vazio”.

Kaplún (2002, p. 74) destaca que os meios precisam ser encarados de uma nova forma, ultrapassando a preocupação técnica e sendo aplicados de forma crítica e criativa “como meios de comunicação e não de simples transmissão; como

promotores do diálogo e da participação; para gerar e potenciar novos emissores mais que para continuar fazendo crescer a multidão de receptores passivos”.

Outro ponto é que o uso dos meios não se sobreponha às relações entre os sujeitos e as mensagens produzidas não anulem a importância do próprio processo de produção. Tendo inspiração na perspectiva freinetiana do jornal escolar, realizado de maneira cooperativa entre alunos e professor, destacamos a importância de se desenvolver uma educação para as mídias focada na colaboração entre educandas/educandos e educadoras/educadores, aproveitando os benefícios trazidos pelas mídias digitais (a agilidade e facilidade técnica para produção e divulgação de conteúdos), no sentido de fortalecer a expressão dos sujeitos.

Para Orozco Gómez (2010, p. 9), a grande questão a ser respondida atualmente em relação às mídias na escola é:

mas o que acontece quando o avanço tecnológico e, especialmente, a convergência de tecnologias nos permitem deixar de ser somente audiências de meios – isto é, radiouvintes, ouvintes, afinal de contas – para ser também usuários, ou seja, emissores e produtores, falantes, e não somente receptores?

É justamente tendo em vista esta questão que prosseguimos nossa investigação no sentido de compreender as diversas nomenclaturas possíveis para o diálogo entre a Comunicação e a Educação e, principalmente, como a produção de mídia impressa na escola pode ser um caminho para, contemplando o avanço tecnológico atual, possibilitar que educandos/educandas e educadores/educadoras sejam comunicadores/comunicadoras e produtores/produtoras de conhecimento.

4.6 NOMES DIFERENTES, VÁRIOS CAMINHOS POSSÍVEIS

Após realizarmos esse esboço de reconstrução histórica da Educação para as mídias e para a Comunicação, apresentamos a seguir as (várias) nomenclaturas associadas à integração dos meios de comunicação na escola e, mais amplamente, o caminho comum entre Educação e Comunicação.

Na língua inglesa, despontaram expressões como *media education*, *education about the media*, *audio-visual literacy*, *news literacy*, *edukommunikation* e, a mais utilizada desde a década de 1960, *media literacy* (que, em português, foi traduzida como *letramento para a mídia*). Em francês, há quase um consenso em torno da

éducation aux médias e sua tradução para o italiano (*educazione ai media*) e para o espanhol (*educación para los medios*) são amplamente utilizadas.

Na América Latina, as expressões em português e espanhol se equiparam e temos *Comunicación Educativa* (em português, a Comunicação Educativa), Pedagogia Comunicacional, Pedagogia da Comunicação (nomenclatura utilizada por Paulo Freire e traduzida para o espanhol como *Pedagogia de la Comunicación*), Educomunicação e Educação-Comunicação¹⁰⁹.

Em português, outras expressões também se destacam como: Iniciação aos Meios de Comunicação de Massa, Alfabetização para os Meios, Educação Crítica da Comunicação, Pedagogia da Informação, Leitura Crítica da Comunicação, Pedagogia dos Meios, Educação para a Informação, Educomídia, Mídia-Educação e Pedagogia da Imagem (CITELLI, 2004; FARIA, 2003; MARQUES DE MELO; TOSTA, 2008; BELLONI, 2005).

Verificamos que o trabalho com as mídias na escola tem várias possibilidades de nomes e focos diferentes, dependendo do país, dos objetivos e das raízes teóricas de cada trabalho. Em alguns casos, o objetivo é apenas trabalhar com o uso técnico das mídias. Há situações em que o foco é a TV, enquanto outros fundamentam seu trabalho com o rádio, os impressos ou as mídias digitais. Algumas perspectivas dão conta da leitura dos meios, enquanto outras preferem focar na produção de conteúdos próprios por parte dos educandos.

Por isso, nem sempre é muito claro o que se quer dizer com *educomunicação* ou *educação para as mídias*, por exemplo, já que cada termo se torna vago se não levamos em conta o/a autor/a, o país e seus objetivos. Assim, cada educomunicação é única, pois depende do contexto e da cultura onde está inserida¹¹⁰.

No caso dos Estados Unidos, como aponta Soares (2003, p. 36), a Educomunicação trabalha em duas perspectivas principais:

[...] as mediações tecnológicas nos espaços educativos, que apontam para a necessidade de preparar professores e estudantes para usufruir dos novos recursos e usá-los adequadamente, tanto nos processos de ensino-aprendizagem, quanto nas atividades voltadas para ampliar o campo da expressividade das novas gerações (information literacy); e a denominada

¹⁰⁹ Mario Kaplún (2002), por exemplo, em uma mesma obra, utiliza todas essas nomenclaturas para se referir ao trabalho integrado entre Comunicação e Educação.

¹¹⁰ Justamente por essa amplitude dos conceitos associados à mídia na escola (e, de forma mais ampla, da integração entre Comunicação e Educação), vamos abordar somente algumas perspectivas nas páginas seguintes, destacando as que tiveram maior impacto no Brasil.

‘educação frente aos meios de comunicação’, preocupada com o impacto do sistema de meios sobre crianças e adolescentes (media literacy).

Na França, país de forte tradição na Educação para as mídias, a proposta do *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information* (CLEMI), órgão responsável pelo incentivo e coordenação deste tipo de trabalho, segundo Barbey (2010, p. 114, tradução nossa), é de uma *Éducation aux médias*

[...] centrada na integração da atualidade na escola. E isso passa pelos dois pilares de sua ação educativa [...], ou seja, a recepção ativa (formar os jovens em seu espírito crítico por meio do conhecimento do sistema das mídias) e a produção de mensagens (neste caso, incentivar a expressão dos jovens por meio da produção de jornais escolares ou programas de rádio ou vídeo)¹¹¹.

De maneira diferente, Mario Kaplún (1999) explica que sua *Comunicação Educativa* – também chamada de Pedagogia da Comunicação, com forte inspiração em Paulo Freire – envolve a mídia, mas não se limita a isso e tem como foco a Comunicação no processo educativo, realizada ou não com os meios. “Isso implica considerar a Comunicação não como um mero instrumento midiático e tecnológico, e sim, antes de tudo, como um componente pedagógico” (KAPLÚN, 1999, p. 68).

A preocupação de Kaplún não está em como usar a mídia na escola, mas como efetivamente integrar Comunicação e Educação. Para o argentino (2002, p. 176, tradução nossa), um lema que resumiria a Pedagogia da Comunicação seria: “pensem por vocês mesmos, discutam o que lhes dizemos. Não acreditem em nós incondicionalmente só porque nos veem ao seu lado. Controlem-nos. Nós também podemos errar; a verdade, temos que buscar e construir todos juntos”¹¹².

Kaplún (2002) aponta que a Comunicação Educativa precisa ser rica e variada, incentivando a criatividade e a imaginação por meio de múltiplas linguagens, como a escrita, o áudio, as imagens, o teatro, a dança. O foco precisa ser estimular os, até então, receptores a se tornarem produtores de conteúdo e,

¹¹¹ “[...] Axée sur l’intégration de l’actualité dans l’école. Et cela passe par les deux piliers de son action éducative [...], c’est-à-dire la réception active (il s’agit de former les jeunes à l’esprit critique par la connaissance du système des médias) et la production des messages (il s’agit dans ce cas de favoriser l’expression des jeunes par la production de journaux scolaires ou d’émissions radio ou vidéo)” (BARBEY, 2010, p. 114).

¹¹² “Piensen por ustedes mismos, discutan cuanto les decimos. No nos crean incondicionalmente sólo porque nos ven de su lado. Contrólenos. Nosotros también podemos equivocarnos; la verdad la tenemos que buscar y construir todos juntos” (KAPLÚN, 2002, p. 176).

enfim, verdadeiros comunicadores. Segundo Kaplún (2002), para evitar a manipulação na comunicação seria importante formar receptores críticos – não só dos meios de massa, mas da própria Comunicação Educativa –, preparados para ler, analisar e criticar todos os conteúdos que recebem.

Na Comunicação Educativa, o papel do/a *comunicador/a* deixa de ser aquele tradicional de *fonte emissora da informação* e passa a ser de ouvir as experiências dos/as receptores/as e trabalha para selecioná-las, organizá-las e devolvê-las ao grupo para que sejam analisadas e promovam reflexão e conscientização:

uma mensagem de comunicação educativa deveria ser sempre de alguma maneira, explícita ou implicitamente, um diálogo com o destinatário em que este se reconhece, intervém, participa, vai fazendo as perguntas que cada novo elemento suscita e levam-no a dar junto com o comunicador o passo seguinte [...] (KAPLÚN, 2002, p. 125, tradução nossa)¹¹³.

O papel do/a educador/a não é só repetir o que a comunidade diz, mas criticar, questionar, problematizar, analisar, repensar e oferecer um texto, vídeo, áudio, enfim, uma comunicação que leve o/a leitor/a, ouvinte, espectador/a a fazer o mesmo: criticar, questionar, problematizar, analisar e repensar a realidade retratada.

Além de Comunicação Educativa, Mario Kaplún trabalhava com o conceito de Educomunicação em suas obras, na década de 1980. O jornalista Ismar de Oliveira Soares, fundador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), toma esse termo como ponto de partida e, partindo dos estudos de Kaplún e de Jesús Martín-Barbero (principalmente a noção de *ecossistemas comunicativos*), desenvolve a *Educomunicação*, uma tentativa de sistematizar um pensamento próprio brasileiro, a partir de estudos realizados entre 1996 e 1999.

Segundo Soares (2002a, p. 24), a Educomunicação seria a reunião

das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

¹¹³ “Un mensaje de comunicación educativa debería ser siempre de alguna manera, explícita o implícitamente, un diálogo con el destinatario em que este se reconoce, interviene, participa, va haciéndose las preguntas que cada nuevo elemento le suscita y lo llevan a dar junto con el comunicador el paso siguiente [...]” (KAPLÚN, 2002, p. 125).

Soares (2004, p. 31) explica que a Educomunicação trabalharia no estudo das mediações entre comunicação, educação e cultura, sendo “um campo de intervenção social que objetiva criar e manter ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos”.

Para Soares (2004), o educador, o profissional que trabalharia nessa área, não teria como foco apenas o uso das tecnologias de comunicação na Educação, mas visaria a “dar mais poder ao cidadão comum, capacitando-o a expressar-se de forma cada vez mais coerente com seus desejos e necessidades, dando-lhe condições de produzir cultura e de expressar seus valores”.

Soares (2002b, p. 11-12) elenca cinco áreas principais de intervenção social dentro da Educomunicação:

- a) *Educação para a comunicação*: focada nas relações entre os produtores de conteúdos, o processo produtivo e a recepção das mensagens, além dos programas de formação de receptores autônomos e críticos;
- b) *Mediação tecnológica na educação*: visa compreender as transformações que as TIC trouxeram para a sociedade e, especialmente, para os processos educativos;
- c) *Expressão comunicativa através das artes*;
- d) *Gestão da comunicação no espaço educativo*: centrada no planejamento, execução e realização de projetos de Educomunicação, criando ecossistemas comunicativos;
- e) *Reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação*: o desenvolvimento de estudos (artigos, dissertações e teses) teóricos e empíricos sobre Educomunicação.

A Educomunicação se preocupa não com o que as mídias fazem com o público, mas com o que as crianças e adolescentes podem fazer usando as mídias (SOARES, 2004), levando em conta que a comunicação deveria ser um “[...] espaço vital da luta por uma sociedade mais justa e fraterna” (SOARES, 1996, p. 8).

Partindo do conceito de Educomunicação trabalhado por Ismar de Oliveira Soares, Schaun (2002, p. 16) conceitua que a *Educomunicação* no Brasil seria

um campo de intervenção social que busca ressignificar os movimentos comunicativos inspirados na linguagem do mercado da produção de bens culturais e das novas tecnologias da comunicação, mas que vão se resolver no âmbito da educação e como uma das formas de organização de poder da comunidade, como um lugar de

cidadania, aquele índice de onde emergem novas esteticidades e eticidades (modos de perceber e estar no mundo).

Schaun (2002) elenca algumas características importantes para esse novo educador, alguém capaz de trabalhar com uma atitude política envolvendo o diálogo e a escuta do outro, a construção de um novo espaço público e desenvolvimento de uma consciência voltada para as transformações da sociedade.

Para Costa (2003), o educador tem um papel importante para trazer todos os tipos de mídia para a sala de aula, levando as experiências cotidianas para dentro da escola e instigando a reflexão dos alunos sobre os temas tratados. Da mesma forma, seria um incentivador de experiências em que os alunos pudessem produzir suas próprias mídias, além de capacitar o professor a utilizar as tecnologias para elaborar seus próprios materiais pedagógicos e criar canais de comunicação interna (formando uma rede entre professores, direção, pais e alunos) e externa – dos membros da escola para a comunidade e vice-versa (COSTA, 2003).

Orofino (2005, p. 134) destaca a importância do que chama de *Pedagogia dos Meios* no sentido de fortalecer a gestão democrática e participativa da escola, principalmente por romper com o isolamento e promover uma abertura para o diálogo, desenvolvendo um “[...] vínculo permanente com a comunidade e seus movimentos sociais (associações de bairro, sindicatos, igrejas, movimento ecológico, movimento de mulheres, indígenas, negros, crianças, trabalhadores, empresários)”.

Gadotti (2007) concorda com o papel da Pedagogia dos Meios no sentido de despertar a comunicação até então silenciada entre os sujeitos que fazem parte da escola e a comunidade na qual ela está inserida, indo muito além da formação crítica de consumidores das mídias de massa. Inseparável do projeto político-pedagógico da escola, a Pedagogia dos Meios uniria educadores e comunicadores para possibilitar que a escola produza

[...] respostas à presença massiva e ideologicamente mercantil da grande mídia. Ela precisa produzir vídeos, jornais, instalar rádios escolares, entre outros. [...] Trata-se de produzir narrativas a partir das necessidades mais sentidas pelos alunos, muito além daquelas que os estudantes consomem todos os dias (GADOTTI, 2007, p. 36).

Para Citelli (2004, p. 16), um dos grandes desafios da interface entre comunicação e educação, independentemente da nomenclatura utilizada, é “[...] ajudar a transformar a escola que temos e a sociedade em que vivemos”. Para isso,

é necessário questionar principalmente a questão da *hierarquia* e da opressão manifestadas tanto pelos meios quanto pela escola. Nas mídias, apenas jornalistas e especialistas têm voz, enquanto cabe ao público, que *nada sabe*, apenas ouvir-ler-observar. Na escola, professor/a, como *única detentora do conhecimento*, também é o/a único/a detentor/a da palavra diante dos/das alunos/as impassíveis.

Enfim, é necessário que a Educomunicação não somente abra espaço para alunas/alunos e professoras/professores se *atualizarem* sobre as notícias mais recentes da sua cidade, do país ou do mundo, mas que reflitam sobre os assuntos, discutam as versões apresentadas, associem esse esforço a uma formação para a cidadania e se sintam capazes de compartilhar suas análises, críticas, opiniões e sugestões tanto com as/os colegas na escola, quanto entre a comunidade, em associações de bairro e entidades de classe (GAIA, 2001).

Independentemente do nome, educar-comunicar exige uma reflexão profunda sobre como sair do ciclo de mera reprodução dos discursos das mídias e como usar essas publicações como trampolins para que educandos/educandas e educadores/educadoras aproveitem o impulso dado pelas mídias para proporem um caminho autônomo e saltarem mais alto (para mergulharem mais fundo) na leitura crítica e produção consciente de meios de comunicação próprios.

Enfim, é verdadeiramente educar e comunicar de maneira integrada, não só na relação de educandos/educandas e educadores/educadoras com as mídias, mas dos sujeitos entre si e com o mundo. Porém, é somente a partir da ação conjunta e cooperativa entre educandas/educandos e educadoras/educadores que essa forma de comunicar-educar pode vir à tona. Neste caso, a formação de professoras e professores é fundamental para levar adiante uma Educomunicação em que seja possível *educar comunicando e comunicar educando*.

4.7 O PAPEL FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um estudo liderado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010) mostra que, em 2008, entre 800 escolas brasileiras que promoviam experiências de jornada ampliada (a chamada *educação em tempo integral*) apenas 9% contavam com algum tipo de ação educ comunicativa (jornal ou rádio escolar). O percentual é bem inferior às ações com esportes (65%), música (57%) e dança (54%), o que comprova como há dificuldades para promover ações educ comunicativas na escola no Brasil.

Educar pelas e para as mídias é uma maneira de estreitar os laços entre educandas e educandos e os meios de comunicação. Assim, o educador (ou educadora) é, ao mesmo tempo, um/a incentivador/a e um/a auxiliar na tarefa de selecionar, hierarquizar, analisar, compreender, criticar e questionar as informações recebidas cotidianamente a partir dos meios, seja TV, rádio, impressos ou digitais.

Seja utilizando os conteúdos jornalísticos ou os publicitários emitidos pelas mídias, a escola precisa ser o local para se discutir essas informações, compreender a relação entre os meios e a cidadania, realizar a leitura crítica das informações recebidas e se conscientizar que ser livre é condição fundamental para se comunicar – e se comunicar é condição fundamental para afirmar sua liberdade.

Nessa perspectiva, Gadotti (2007) destaca como a leitura das mídias exige participação ativa do leitor, no sentido de saber o que ler, o que destacar, como contextualizar, de que maneira questionar as informações. Por isso, esse leitor (ou leitora) precisa ser formado/a e a escola tem um papel fundamental para trabalhar a *gramática das mídias* e despertar a leitura crítica¹¹⁴, possibilitando que o educando (ou educanda) compreenda como se faz um jornal (impresso, de rádio ou TV), as formas de seleção e organização das informações, imagens e sons, o espaço para cada assunto e as *artimanhas* para conduzir o leitor-ouvinte-espectador (ou a leitora-ouvinte-espectadora) em sua experiência de leitura (GADOTTI, 2007).

Marques de Melo (1986) destaca que, contra o mutismo dos oprimidos, é fundamental essa mobilização dos sujeitos para saírem da condição de *consumidores passivos* das mídias, se tornarem *leitores críticos* e exigirem uma mídia mais ética e com mensagens comprometidas socialmente.

O papel de professoras e professores nessa dinâmica é essencial, já que elas/eles são as/os agentes que vão despertar o uso, a leitura e a produção de mídias. No entanto, apesar de serem exigidas/os neste sentido, educadoras/es geralmente não contam com uma formação aprofundada sobre as características e possibilidades do trabalho com os meios na Educação (LARAMÉE, 1998).

¹¹⁴ Para Gadotti (2007, p. 67-68), “uma leitura pode ser considerada como leitura crítica se o leitor consegue identificar no texto o contexto, as raízes daquilo de que fala o texto. É o oposto da leitura ingênua ou superficial. [...] A leitura é crítica quando conduz o leitor a mudar a sua prática, a assumir de outra forma sua postura diante do contexto, isto é, diante do mundo. Através da leitura crítica, o leitor consegue interrogar o mundo e desacomodá-lo. [...] Para mim, ser um leitor crítico significa ser um leitor competente, conhecedor e criativo, na medida em que ele deve, para ser crítico, recriar o texto que lê”.

Em geral, a formação para o uso de mídias na escola ocorre em capacitações e cursos complementares – geralmente oferecidos por ONGs e empresas de comunicação – com foco nas técnicas associadas à utilização dos meios, o domínio das tecnologias e sua aplicação nas aulas (basicamente, o/a professor/a aprende como usar as mídias para ensinar seus/suas alunos/alunas igualmente a como usarem esses meios). Em menor número, há opções de pós-graduação *lato sensu*, principalmente pautadas nas opções práticas do trabalho.

Porcher (1975), na década de 1970, já chamava a atenção para como os professores não tinham experiência prévia (enquanto alunos) de uso das mídias audiovisuais na escola ou na universidade. Ainda hoje, dificilmente os cursos universitários de formação de professores (as licenciaturas) trabalham com algum tipo de estímulo à leitura e escrita críticas associadas ao uso de mídias e, quando o fazem, o foco acaba ficando em uma análise superficial das informações midiáticas.

Ao realizar uma pesquisa com professores da rede municipal de Presidente Prudente, no interior de São Paulo, Bacco e Lima (2014, p. 32) verificam que as capacitações oferecidas contribuíram pouco para a prática dos professores e essas ações se restringiam às “pesquisas no computador, aos jogos, à leitura de jornais e à assistência de vídeos, reforçando o paradigma de consumo de mídia, sem compreensão de seus processos de produção e de sua potencialidade educativa”.

Para as autoras (2014, p. 32), esse cenário era o “resultado dos modelos de formação que visam à capacitação e o treinamento, de fora para dentro do contexto escolar”. Ou seja: ao participar de capacitações que não se relacionavam com a realidade do trabalho docente, esses professores reproduziam essa aproximação superficial em sua própria ação em sala de aula.

Neste ponto, é fundamental que as capacitações consigam ir além da mera instrução instrumental sobre a utilização dos meios e as/os professoras/professores sejam envolvidas/os, consultadas/os e respeitadas/os em seus saberes sobre esse tema. Ou seja: as formações precisam levar em conta não só *o que se exige* que professoras e professores saibam sobre o uso de mídia na escola, mas como as/os próprias/os educadoras/es compreendem essa questão.

Pesquisando a respeito da educação para as mídias na Grécia, Aslanidou (2008) apresenta um exemplo importante: desde 1989, a Escola Superior de Formação de Professores de Ensino Técnico e Profissional (*Aspete*, na sigla em grego), localizada na maior universidade da Grécia (a Universidade Aristóteles de

Tessalônica), implementou a orientação *educação para as mídias* no programa das aulas de Tecnologia da Educação (60 horas semestrais)¹¹⁵.

Avaliando a experiência, Aslanidou (2008) verifica que os professores formados pela Aspete tinham um bom domínio do uso das tecnologias de comunicação – no sentido técnico –, e conheciam bem os programas de edição de vídeo trabalhados durante o semestre. Porém, tinham dúvidas sobre como utilizar e o que fazer com as mídias em sala de aula. Principalmente, não tinham clareza para diferenciar em que situações as mídias seriam úteis e o que motivaria a sua utilização com os alunos (ASLANIDOU, 2008). Ou seja: após a formação, os professores se sentiam preparados para utilizar os meios tecnicamente, mas ainda não sabiam como ou porque utilizá-los *em sala de aula*.

Por isso é tão importante pensar na formação de professores não só tecnicamente para o uso das mídias na escola, mas para todas as possibilidades (e limites) que os meios oferecem pedagogicamente. Precisamos refletir que ler um jornal diariamente ou saber usar as redes sociais a partir de um computador é um primeiro passo, mas não garante que o sujeito sabe usar essas mídias de maneira crítica e reflexiva. Menos ainda, que ele ou ela, como professor/a, está preparado/a (e seguro/a o suficiente) para incluir os meios em seu trabalho em sala de aula.

As mídias, em si, não são boas ou ruins, mas é o uso que fazemos delas que determina se o impacto da ação será positivo ou não. O que faz realmente diferença para um trabalho consistente com mídias na escola não são os equipamentos, mas o fator humano. É a ação do educador (ou educadora) e a interação entre ele/a e os educandos (e educandas) que realmente tornam o trabalho profícuo e possibilitam que a ação educativa com mídias seja um sucesso (ou um desastre). Neste sentido, Demerval Saviani, em entrevista a Paulino (1997, p. 68), explica que

é por isso que o investimento em recursos materiais, instrumentais que não estejam acompanhados de investimento nos recursos humanos, nos agentes do processo, tende a se configurar, logo mais à frente, dois ou três anos após, em desperdício de recursos. Isto vale tanto para os recursos mais tradicionais, como os livros didáticos, quanto para os recursos mais sofisticados como televisão, computadores etc. Isto porque os instrumentos são, desde a origem da humanidade, buscados no sentido de maximizar, potencializar as ações humanas.

¹¹⁵ Segundo Aslanidou (2008), a primeira fase da disciplina consistia na apresentação de teorias relativas às mídias e à linguagem midiática, com a análise de programas TV e textos de jornais impressos. Depois, ocorriam aulas práticas de produção de conteúdos (principalmente vídeos).

Os meios de comunicação, em si, não são capazes de renovar a Pedagogia, transformar a escola ou revolucionar a Educação. As mídias não têm qualquer efeito sem a prática de educadoras e educadores. São elas e eles as/os agentes da mudança a partir da utilização dos meios de maneira inovadora, crítica e consciente.

É justamente por isso que defendemos a importância de um amplo respaldo tanto técnico quanto crítico para que educadoras e educadores possam desenvolver seu trabalho da forma mais segura e consciente possível. A formação de professoras e professores para o trabalho com as mídias tem importância crucial no sentido de ultrapassarmos o uso meramente técnico dos meios e atingirmos a utilização crítica e consciente, capaz de estabelecer relações entre o mundo dentro e fora da escola.

Portanto, os momentos de formação dessa educadora ou educador (seja formação inicial ou, como acontece bastante atualmente, continuada) precisam contemplar a capacitação no sentido de ter contato, conhecer, ler, analisar, refletir e criticar os meios de comunicação. É ser estimulada/o a superar o uso meramente instrumental e pretensamente *neutro* das mídias para um uso realmente consciente e questionador.

É, enfim, possibilitar a educadores e educadoras se sentirem encorajados/as a aprender a se comunicar e não meramente emitir comunicados a partir das tecnologias, fortalecendo uma Educação para despertar no educando e na educanda as ações de duvidar, questionar, pesquisar e criar suas próprias formas de comunicação, ou seja, ser sujeito ativo, crítico, autônomo, consciente e criativo, capaz de mudar a realidade a partir da leitura e da escrita da palavra.

4.8 EDUCAR *PELA* E *PARA* A COMUNICAÇÃO: O PAPEL FUNDAMENTAL DA PRODUÇÃO DE MÍDIAS IMPRESSAS NA ESCOLA

Em uma perspectiva de Comunicação Educativa, tão importante quanto ler os meios de maneira crítica é ser capaz de produzir suas próprias mensagens. Como aponta Kaplún (1999), é fundamental que os alunos não sejam meros receptores dos materiais veiculados pelas mídias comerciais, mas que sejam criadas condições para que eles próprios escrevam, falem, desenhem, enfim, expressem suas próprias opiniões, expectativas, críticas, sugestões e sua visão de mundo a partir da produção de uma mídia própria.

A produção de uma mídia própria, neste caso, aparece como uma maneira de leitoras e leitores conseguirem ir além das informações e representações da realidade que os meios de comunicação oferecem e se tornarem realmente comunicadoras e comunicadores. É um esforço fundamental para reagir ao monólogo proposto pelas mídias comerciais e se manifestar, reagir, materializar sua própria leitura do mundo, compartilhar seu próprio discurso e conhecer os discursos de outros sujeitos. É, enfim, dar o primeiro passo para dialogar.

Segundo Moran (1993), apesar de esse passo rumo à produção de mídias próprias e autônomas ser essencial, em geral a ênfase dos projetos educacionais fica na leitura (análise dos textos) em detrimento da escrita. Nos poucos projetos que apostam na produção de textos, o estímulo se limita à *escrita pela escrita* e não há espaço para a reflexão sobre o processo comunicativo de concepção, produção e publicação de uma mensagem (MORAN, 1993).

Como destaca Gonnet (1978, p. 38, tradução nossa), a produção de mídia é uma alternativa importante, “principalmente quando esse leitor não é representado no jornal senão de maneira bastante caricatural (o que é frequentemente o caso dos jovens)”¹¹⁶. Assim, quando um grupo se propõe a escrever seus próprios textos é uma maneira de questionar as representações que as mídias oferecem sobre ele. É divulgar sua própria visão dos fatos e mostrar que mais que a *mídia feita por elas/eles para nós e sobre nós*, é fundamental construir uma *mídia feita por nós, sobre nós, para nós*, formada por nossos próprios discursos sobre nossa realidade e imagens *de nós* produzidas *por nós*.

Neste sentido, Gadotti (2007) destaca o papel fundamental da escola para encorajar a produção de mídias, principalmente as mídias impressas, como reação ao modelo de comunicação de massa. Segundo o autor (2007, p. 30), o trabalho não pode se restringir aos programas de envio de jornais, promovidos pelas empresas de comunicação, mas “formar as escolas para que elas próprias possam criar seus próprios jornais. Ensinar a fazer jornais. É uma estrada de mão dupla. Não se pode separar o leitor do escritor. Ler e escrever são atos complementares”.

Essas publicações, claro, não são comparáveis com os jornais das empresas comerciais e precisam encontrar suas próprias características. Podem ser

¹¹⁶ “Surtout quand ce lecteur n'est représenté dans le journal que de façon assez caricaturale (ce qui est souvent le cas des jeunes)” (GONNET, 1978, p. 38).

manuscritas ou impressas, coloridas ou em preto-e-branco, com várias páginas ou apenas duas, reunir tanto assuntos do dia-a-dia da escola quanto assuntos locais, regionais, nacionais ou até internacionais. Principalmente com o avanço da Internet, as possibilidades para o visual e a diagramação dos jornais são quase ilimitadas.

Independentemente da forma ou da aparência do jornal, o importante para Gadotti (2007, p. 31) é que a escola seja realmente

[...] um espaço de produção jornalística. As escolas não podem ser meras receptoras, mas devem ser emissores de sua voz – uma voz muitas vezes esquecida ou silenciada. Os produtores de cultura precisam ter seus próprios meios para divulgar o que produzem. Precisamos pluralizar as narrativas. Seremos leitores e escritores de nossa própria história.

Sobre os benefícios da produção de mídia em sala de aula (seja impressa, televisiva, radiofônica ou, mais recentemente, online), vários estudos se apoiam em pesquisas empíricas para defender que, além de incentivar a expressão de educandas e educandos, esse tipo de ação tem outras vantagens.

As principais seriam no sentido de tornar alunos e alunas mais críticos/as em relação às mídias de massa, fortalecer o trabalho cooperativo, estimular a produção de conhecimento e a expressão a partir de textos, imagens e sons e, principalmente, proporcionar um despertar da cidadania, já que oferece a oportunidade de as/os alunas/os terem contato com os problemas da sociedade, a partir de sua própria realidade (OROFINO, 2005; HUNTZINGER, 2001). É a produção de mídia indo além da capacitação técnica para a utilização dos meios e desenvolvendo a autoestima, a crítica, a cidadania e fortalecendo a identidade de cada sujeito e de sua comunidade (SOUZA; MIRANDA; CAMERINI, 2002).

Analisando a produção de um jornal impresso, Debie (2001) destaca a melhora em relação à ortografia e à redação, um desenvolvimento da socialização – já que os textos eram escritos em duplas –, e uma aproximação entre alunos e professores (de maneira a conversarem, trocarem experiências e terem relações menos hierárquicas).

Tendo como ponto de partida o processo de produção de um jornal escolar em uma escola no interior da França, Gaye (1997) destaca como a prática da escrita do jornal desenvolvia a crítica e aprofundava a leitura da realidade. Nos primeiros exemplares, os alunos se concentravam em temas cotidianos e evidentes, bem próximos da realidade escolar. Porém, em pouco tempo as edições passaram a se

concentrar em assuntos mais espinhosos, saindo dos muros da escola, como pena de morte e alistamento militar obrigatório (GAYE, 1997).

Gonnet (2001b) destaca como a produção de mídia na escola estimula uma forte dimensão política, já que não tem como ser realizada sob qualquer tipo de tirania, e democrática, por incentivar os educandos a terem contato com o *outro*, aquele que muitas vezes *não pensa como eu*, mas que tem direito de dizer-escrever e ser ouvido-lido. Essas ações também mexem com a relação de educandos e educadores com o conhecimento e extingue a ideia da autoridade inquestionável e opressora do professor (GONNET, 2001b).

Para Orofino (2005), a principal vantagem da produção de mídia por alunos e professores é a possibilidade de a escola não ser somente um espaço de leitura e recepção crítica dos conteúdos midiáticos, mas um local de produção de respostas aos exageros do mercado e aos abusos dos meios de comunicação. Essa também é uma forma de dar visibilidade às culturas locais e às iniciativas comunitárias,

[...] seja na realização de reportagens sobre pessoas do bairro, documentários sobre o próprio processo de gestão democrática da escola, campanhas sobre meio ambiente, movimentos sociais etc. [...] E, juntos, ouvir os [moradores da comunidade] mais velhos e com eles, ao resgatar as narrativas do passado, problematizar o presente da vida cotidiana no bairro, e por extensão, da escola (OROFINO, 2005, p. 138-140).

No caso das mídias impressas produzidas na escola por educandas e educandos, outra vantagem é a possibilidade de romper com a representação de que a escrita é uma atividade vetada ao povo e reservada somente a um grupo pequeno (e poderoso) de *notáveis*. Como apontam Zilberman e Silva (1998), a escrita já nasce e se desenvolve como uma forma de poder e diferenciação na sociedade: os *letrados* (não só capazes de ler, mas de escrever e publicar o que escrevem) são vistos com distinção e reconhecidos por serem *diferenciados*. Neste contexto, a escrita foi apropriada como a forma de comunicação das classes dominantes, “fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo” (SOARES, 1998, p. 22).

Marques de Melo (1985, p. 31) aponta que, para ser compreendido em profundidade, o problema precisa ser visto a partir de sua raiz histórica:

tanto na sociedade escravocrata quanto na sociedade feudal o domínio da escrita e da leitura permanecem como privilégio do clero e da nobreza. Sua

vulgarização só vai ocorrer no bojo da Revolução Burguesa, pela necessidade que tem a nova classe dominante de agilizar o sistema produtivo no comércio e na indústria, contando para isso com trabalhadores intelectualmente mais ágeis. Mesmo assim a educação das classes trabalhadoras limitou-se aos processos elementares da contagem e do registro alfabético.

A situação destacada por Marques de Melo na década de 1980 mudou pouco e, atualmente, a escrita continua sendo um recurso de poder. Por isso, oprimidas e oprimidos são ensinadas/os a ler fundamentalmente para ter contato com o conhecimento produzido, publicado e disseminado por opressoras e opressores – e, hoje, para levar adiante a visão neoliberal do/a trabalhador/a que sabe ler para cumprir sua *função* na sociedade.

Assim, a escrita não faz parte das atribuições de oprimidas e oprimidos porque não é interessante para o sistema que elas e eles escrevam e não se vê nelas e neles a capacidade de produzir um discurso (e um saber) legítimo. Basicamente, oprimidas e oprimidos são levadas/os a silenciar suas vozes e negar seus próprios discursos. Como o *padrão de qualidade* da escrita é determinado pelas classes hegemônicas, o discurso de oprimidas e oprimidos raramente é bom o bastante para se fazer palavra escrita, impressa, permanente¹¹⁷. Cabe a elas e eles a transitoriedade da palavra falada, que não deixa de ser uma forma válida de expressão, mas compromete a utilização do discurso como memória dos sujeitos e sua comunidade.

Incentivar a escrita e a produção própria de conteúdos, neste contexto, também é fundamentar uma nova forma de leitura: não a leitura associada à repetição do que já existe, do *mais do mesmo*, do contato com os pensamentos hegemônicos, mas a possibilidade de ler a partir da produção da própria escola, das narrativas que emergem da comunidade, de novos discursos, de um novo olhar sobre a realidade¹¹⁸. Para isso, é essencial que a educação para as mídias se torne realmente uma Educação para e pela Comunicação.

Neste sentido, Caldas (2006, p. 129) defende que

¹¹⁷ Marques de Melo (1985, p. 30) alerta que, “quanto menor fosse o número de pessoas habilitadas ao manejo da escrita, maiores seriam as possibilidades de manutenção da ordem vigente”.

¹¹⁸ Como destaca Marques de Melo (1998a, p. 102), a leitura e a compreensão de uma mensagem não dependem apenas da linguagem utilizada, mas do contexto em que estão situados o emissor e o receptor: “por mais que a decodificação (leitura) de uma mensagem exija um esforço concentrado na linguagem utilizada, para permitir a apreensão do significado pelo receptor, na verdade a sua compreensão só se concretiza através da sintonização com o universo cultural de que se valeu o emissor e que possui componentes extralinguísticos, vale dizer histórico-contextuais”.

utilizar a mídia na escola é o primeiro passo para a leitura do mundo. Em contrapartida, é essencial que o exercício cotidiano no uso da mídia na sala de aula não se limite à leitura de jornais, revistas ou dos veículos eletrônicos. Para se ler o mundo a partir dos olhares dos outros, é fundamental que seus leitores aprendam antes a ler o mundo em que vivem, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, a transformação do educando em sujeito de sua própria história.

Dessa forma, a integração entre Comunicação e Educação precisa ser não somente um espaço para produção de conteúdos, mas um momento para refletir sobre as relações humanas de comunicação. Soares (1996, p. 75) destaca que “somente terá condições de criticar a comunicação que a indústria cultural produz, quem for capaz de rever seus próprios processos comunicacionais [...]”.

Educar-comunicar não é apenas *ensinar a partir das mídias*, mas trabalhar a Comunicação como elemento-chave em todos os momentos do processo educativo, principalmente na relação de educandos e educandas entre si, com o educador ou a educadora e dos sujeitos com o mundo. Esse é um novo desafio para a pedagogia midiática, até então focada apenas na análise crítica dos meios, já que “introduzir diferentes tipos de mídia em sala de aula não significa necessariamente abrir espaço ao diálogo” (GAIA, 2001, p. 33).

Assim, educar para e pela comunicação é um passo fundamental no sentido de focar nos processos comunicacionais que se desenvolvem em todo o percurso da ação educativa e na interação entre os sujeitos. A Educação para a Comunicação exige, então, uma educação que se preocupa não só com as mídias, mas que viabiliza a comunicação dentro e fora de sala de aula, criando múltiplas redes de diálogo, em relações menos autoritárias e contextos mais participativos.

Como questiona Bauer (1984, p. 235, tradução nossa), qual a importância, “[...] por exemplo, de constatar que as mídias mostram cenas de violência e aprender a se indignar com isso, se as diversas formas de violência estrutural, psíquica ou física não diminuem realmente na sociedade?”¹¹⁹. Precisamos compreender que não adianta sermos críticas e críticos com o conteúdo da mídia (e educarmos tendo em vista somente esse objetivo) e não sermos críticas/os com o mundo, a realidade, os fatos em si.

¹¹⁹ “[...] par exemple, de constater que les médias montrent des scènes de violence et d’apprendre à s’en indigner si les diverses formes de violence structurelle, psychique ou physique, ne diminuent pas réellement dans la société elle-même?” (BAUER, 1984, p. 235).

Não é possível apenas criticar o texto, as construções de sentido, as possíveis manipulações das versões apresentadas pelos meios, e não abrir os olhos para os fatos que geram esses textos e imagens. É nesta perspectiva que concebemos uma verdadeira *educação para a comunicação*: mais que ler o texto, preparar educandos e educandas a lerem o mundo de maneira crítica e compartilharem essa leitura por meio da escrita consciente e questionadora, visando à mudança da realidade.

Como resume Moran (1993, p. 177), educar para a Comunicação “é um projeto que envolve a escola e todas as instâncias sociais que se preocupam com tornar a sociedade mais justa e mais humana”. É uma educação sem sujeitos passivos, na qual todos e todas são convidados/as a contribuir com a sua palavra, suas histórias, suas experiências, valorizando os conhecimentos prévios de educandos/educandas e educadores/educadoras e desenvolvendo uma educação que é comunicação, diálogo entre sujeitos ativos, conscientes e críticos.

Como vimos neste capítulo, o trabalho de Paulo Freire foi fundamental para consolidar uma perspectiva da Comunicação Educativa e várias outras vertentes de inter-relação entre Comunicação e Educação. Nas últimas décadas, no entanto, suas contribuições foram apagadas diante de um cenário em que *Comunicação e Educação* foram confundidas com *mídias e escola*, priorizando a leitura das mídias comerciais em detrimento da produção de conteúdos próprios por parte de educandos e educandas e, principalmente, de uma Comunicação (o diálogo) que educa e a Educação que verdadeiramente comunica (ou seja, que dialoga).

Finalizamos defendendo que, mais que o foco no uso das mídias ou na inserção de tecnologias de informação e comunicação nas escolas, precisamos pensar além das *demandas técnicas* e ter um olhar atento ao humano, verdadeiro ponto de mudança em uma comunicação-educação mais humana, crítica, dialógica e transformadora, assim como defendia Paulo Freire.

No próximo capítulo, aprofundaremos nossa investigação a respeito do papel fundamental de Freire com sua Pedagogia da Comunicação, compreendendo no que consistia e qual a sua importância para nossa tese – e para a construção de um jornal escolar que realmente seja um meio de formação de consciência crítica dentro e fora da escola.

5 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO DE PAULO FREIRE: LEITURA CRÍTICA E DIÁLOGO PARA A REESCRITA TRANSFORMADORA DO MUNDO

Após investigarmos a história e as características da Educação para a Comunicação no capítulo anterior e verificarmos as contribuições fundamentais do educador pernambucano Paulo Freire para a consolidação e o desenvolvimento de um pensamento latino-americano sobre a integração da Comunicação e da Educação, no presente capítulo, vamos aprofundar nosso estudo a respeito do pensamento freiriano.

Nosso foco é investigar o conceito de Comunicação trabalhado por Freire em suas obras e no que consistiria a Pedagogia da Comunicação proposta por ele, de maneira a compreender que características teria um trabalho de Educação-Comunicação (inclusive, usando as mídias) na perspectiva freiriana.

Teremos como referencial teórico as obras de Paulo Freire, principalmente: *Pedagogia do oprimido* (2005), *Extensão ou comunicação?* (2011d), *Educação como prática da liberdade* (2011c), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2011a), *Educação e atualidade brasileira* (2003) e o segundo volume da obra dialogada entre Freire e Sérgio Guimarães, *Sobre educação: diálogos* (1984).

Iniciamos o capítulo com uma breve biografia do educador pernambucano, ressaltando a influência, em suas obras, do contexto histórico, político e social em que viveu. A seguir, investigamos as principais características de suas contribuições para a Educação, principalmente no sentido da *Pedagogia do oprimido* e da contraposição entre a educação bancária e sua educação libertadora. Prosseguiremos destacando a importância da linguagem nas propostas de Freire, essencial para compreendermos os processos de alfabetização e pós-alfabetização.

A partir disso, trabalhamos a conscientização e os diferentes tipos de consciência trabalhados por Freire em suas obras para definir o que caracterizaria a consciência crítica¹²⁰. Em seguida, investigaremos duas categorias-chave para compreender o pensamento freiriano: diálogo e comunicação, de maneira a fundamentar a análise de como seria o uso dos meios de comunicação na ação

¹²⁰ O pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) tem grande influência nas obras de Freire, em especial em seus conceitos de *conscientização*, *consciência transitivo-ingênua* e *consciência transitivo-crítica*, principalmente a partir das obras *Ideologia e desenvolvimento nacional* (de 1956), *Consciência e realidade nacional* (de 1960) e *Ciência e existência* (de 1969, que é citado por Freire em *Pedagogia do oprimido* (de 1968) mesmo antes de sua publicação).

educativa a partir de Freire. Concluimos com a Pedagogia da Comunicação de Paulo Freire, fundamental para embasar o último capítulo da presente tese, respondendo à nossa pergunta de pesquisa: o jornal escolar pode ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar?

5.1 PAULO FREIRE: SUA VIDA E O CONTEXTO DE SEUS ESCRITOS

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, capital de Pernambuco. Era filho de Joaquim Temístocles Freire, um sargento do exército vindo do Rio Grande do Norte, homem muito curioso e inteligente, de quem Freire recordava o bom domínio das línguas portuguesa e francesa, e de Edeltrudes Neves Freire (a dona Tudinha), mulher pernambucana, católica e base da família por sua força e doçura (FREIRE; GUIMARÃES, 1982).

Em suas obras, Freire frequentemente citava a influência de sua família e das experiências de sua infância em seu trabalho e em suas propostas para a Educação. Ele lembra que foi alfabetizado pelos pais, no quintal de casa, “[...] à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2006, p. 15).

Além da alfabetização valorizando seu vocabulário de experiências infantis, Freire (1997, p. 83) recorda que sua disposição ao diálogo também foi despertada pelos pais e sua maneira aberta e respeitosa de possibilitar que os filhos perguntassem, discordassem, criticassem, fundamentais para a compreensão “de como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno”.

Em abril de 1932, atingida pela crise de 1929, a família Freire se muda para Jaboatão, uma cidade a 18 km de Recife¹²¹. É lá que o pai de Freire morre, vítima de um aneurisma¹²², causando uma mudança importante na dinâmica da família. Também é em Jaboatão que Freire tem uma experiência de proximidade com a dura realidade dos camponeses oprimidos, uma marca fundamental para seu trabalho como educador.

Desde cedo, Freire revelou forte interesse pela língua portuguesa e percebeu seu “[...] prazer pelos estudos de gramática sem resvalar jamais para as

¹²¹ A família só retorna a Recife em maio de 1941.

¹²² Freire tinha 13 anos quando o pai faleceu (FREIRE, 1991).

gramatiquices” (FREIRE, 2013a, p. 92). Ele relembra que, ainda no curso ginásial, já se desenvolvia “[...] na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa” (FREIRE, 2006, p. 16).

Ainda em seus vinte anos, Freire se torna professor de língua portuguesa das primeiras séries do curso ginásial. Neste momento, ele contesta o ensino-padrão de língua materna: ao invés de despejar várias regras de sintaxe e ortografia nos alunos, o educador trabalhava com a interpretação e análise de textos de autores famosos, mas principalmente de produções dos próprios educandos. Era desses textos que emergiam as questões de gramática e o estudo da língua era realizado de maneira concreta, dinâmica e viva, estimulando a curiosidade dos alunos.

Para Freire (2006), esse período foi fundamental para que pudesse perceber como leitura e escrita eram indicotimizáveis. O educador (1997, p. 82) relembra como era intensa a experiência de discussão coletiva com os alunos a partir de seus próprios textos, na qual eles se engajavam

com vivo interesse, em torno de frases, de retalhos de seus trabalhos, que eu selecionava e na análise dos quais se abria todo um horizonte temático. [...] A sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática.

Atraído pela sintaxe e pelo estudo da língua portuguesa, Freire passou a ler obras de Linguística, Filologia, Filosofia da Linguagem e teorias da Comunicação, interessado “[...] pelos temas do significado, dos signos linguísticos e da necessidade real da inteligibilidade dos signos linguísticos entre sujeitos conversando entre si para que ocorresse uma autêntica comunicação” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 199).

Em entrevista a Carlos Lyra (1996, p. 179-180), Freire relembra que

[...] em certo momento de minhas buscas no campo da linguística, por exemplo, aí absolutamente autodidata, sendo convidado para aquilo pelas minhas leituras, de repente eu me encontro com problemas de teoria de comunicação e linguagem. E foi exatamente isso que me deu, inclusive isso teve assim um impacto que se desdobra com duas repercussões: uma, que foi a decisão de a partir daí, da compreensão da comunicação, entrar na educação mesmo; e a outra foi a de continuar certos estudos, certas leituras no campo da linguagem, uma compreensão em torno da linguagem, da língua, dos símbolos linguísticos.

A partir da influência de sua primeira esposa, Elza Maria Costa Oliveira¹²³ – professora primária, depois diretora de escola –, o educador reforça também seu interesse pela alfabetização (FREIRE; MACEDO, 2011). Graduado em Direito, Freire não exerce a advocacia. Aos 25 anos, é convidado a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI), atuando em áreas rurais e urbanas de Recife e das proximidades da capital, com ações envolvendo operários e pescadores.

É no SESI que o educador desenvolve experiências de vinculação entre a escola e a comunidade, a partir de debates promovidos com os operários para que discutissem suas dificuldades comuns, os problemas do bairro e da cidade (FREIRE, 2003). Desponta a opção freiriana pelo diálogo democrático como meio de combater a massificação e incentivar os sujeitos a analisarem, discutirem e conhecerem a realidade, perspectiva que o acompanhará em todas as suas obras.

Outro momento marcante no SESI foi o período em que Freire era diretor do setor de Educação e Cultura da instituição e desenvolveu um trabalho de aproximação entre as famílias dos alunos e a escola, chamado *Círculo de pais e professores* (FREIRE; BETTO, 1994). Bem-sucedida, a experiência, combinada com o contato posterior com o pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci durante seu exílio (MESQUIDA et al, 2013), levou Freire a se questionar sobre a possibilidade de utilizar os mesmos princípios e a mesma visão crítica para “[...] ensinar as pessoas a ler palavras” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 201). Nascia a inspiração para uma nova forma de trabalho: os Círculos de Cultura.

O Movimento de Cultura Popular (MCP)¹²⁴ do Recife – no qual coordenava o Projeto de Educação de Adultos –, foi fundamental para o amadurecimento das perspectivas do educador sobre a alfabetização e a educação popular. Trabalhando com as classes populares e iniciado em maio de 1960, a partir da ação do então prefeito Miguel Arraes e de um grupo de líderes operários, artistas e intelectuais, o MCP foi a primeira experiência de aplicação do trabalho de Freire para alfabetização de adultos – o que mais tarde recebeu o nome de *Método Paulo Freire*.

O MCP marcou o início da prática dos Círculos de Cultura para a educação de adultos. Neles, a programação dos assuntos e a execução dos debates vinham a

¹²³ Com quem Freire se casou aos 23 anos. Em entrevista a Carlos Lyra (1996, p. 177), Freire manifesta sua profunda admiração por Elza, a quem se refere como “[...] uma excelente educadora da pré-escola [...]. A Elza me traz assim para dentro de mim, para dentro da vida, me traz um baita testemunho de coragem, de luta e de amorosidade ao educando”.

¹²⁴ No capítulo anterior, apresentamos o MCP e suas experiências de uso do rádio para a educação.

partir do diálogo entre educandos/educandas e educadores/educadoras. O objetivo não era alfabetizar de maneira mecânica, mas vivenciar o diálogo entre alfabetização e conscientização:

os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 2013a, p. 192).

Ainda em relação à alfabetização de adultos, um momento fundamental para Freire é a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte¹²⁵. Em 1963, Freire foi procurado por Calazans Fernandes, jornalista e secretário de Educação do Rio Grande do Norte, para discutirem o desenvolvimento de um projeto de alfabetização de adultos no estado potiguar. O projeto é colocado em prática com 300 alfabetizandos e alfabetizandas, “distribuídos entre quinze Círculos de Cultura instalados em salas de aula de escola ou de casas da cidade” (FREIRE, 2013a, p. 223). Em apenas 45 dias, educandos e educandas estavam alfabetizados/as¹²⁶.

Para Fernandes e Terra (1994, p. 8-9), a experiência em Angicos foi pioneira por se basear na defesa de que, na relação entre educandos e educadores,

[...] é fundamental uma situação dialógica de aprendizagem. Isto é, tanto a fala e o conhecimento do professor como a fala e a cultura do estudante são enriquecedores para a construção do saber. [...] Rompia com alguns dos dogmas da educação tradicional: não só as crianças aprendem; não só o professor e a escola dominam o saber; não só os livros didáticos comandam a rotina da sala de aula; não só o saber formal deve ser levado em conta no processo de aprendizagem.

Em junho de 1963, Freire viaja a Brasília, convidado pelo então ministro da Educação Paulo de Tarso para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (FREIRE, 1997). Foram realizados cursos de formação de coordenadores em vários Estados do Brasil, e o plano era a instalação de 20 mil Círculos de Cultura em 1964.

¹²⁵ Localizada no sertão do Rio Grande do Norte, Angicos contava com uma população de 9.542 habitantes, sendo 1.551 moradores na zona urbana no ano de 1960 (TERRA, 1994).

¹²⁶ A experiência de Angicos teve seu próprio jornal para documentar o desenvolvimento dos alfabetizandos. Antonia Terra (1994, p. 189) relembra que, na *trigésima hora*, foi “[...] distribuído o jornal mimeografado *O pau-de-arara*, feito pelos próprios professores durante os fins de semana, tendo a preocupação de utilizar temas e palavras conhecidos pelos alunos e frases tiradas de seus cadernos. Partindo de uma reflexão sobre a participação dos alunos na produção do jornal, nos jornais seguintes foram solicitadas frases feitas por eles mesmos, para que todos pudessem ler”.

Não houve tempo para isso. O programa foi extinto pelo golpe militar, em 1º de abril daquele ano. Considerado subversivo, o *método Paulo Freire* é combatido. Apresentado como um traidor da nação, Freire é perseguido por suas ideias.

Assim como Freinet, Freire foi fortemente influenciado pelo momento histórico no qual viveu. No Brasil, o período entre 1945 e 1964 foi marcado pela acentuação de tensões internas entre uma realidade ainda fundamentalmente rural e uma economia baseada na exportação de matérias-primas em contraposição à crescente industrialização, à urbanização das cidades, ao êxodo rural e à reprodução de um modelo internacional (fortemente norte-americano) de desenvolvimento econômico.

Como explica Freire (1983), especialmente na década de 1960, a sociedade brasileira era uma sociedade em transição, vivendo o dilema de *abrir-se* ou permanecer *fechada*. Foi um período conturbado e de forte aprofundamento da tensão entre o conservadorismo e o apoio às mudanças que se desenhavam na sociedade a favor dos camponeses e operários.

É neste ponto em que o País chega a um impasse: ou havia mais avanços e a velha ordem perdia lugar para uma nova realidade ou as mudanças eram freadas e tudo seria como sempre foi. Em março de 1964, há o Golpe militar e uma ditadura é instalada por mais de 20 anos, tempos sombrios em que a esperança, o amor e a conscientização deram espaço à estagnação, ao medo, à apatia e ao silenciamento.

Depois do Golpe, Freire foi preso duas vezes ainda em 1964, totalizando 75 dias de detenção, para passar por interrogatórios sobre suas ações *subversivas*. Diante da ameaça de ser preso novamente, se exila em La Paz, na Bolívia, onde chega em outubro daquele ano. A estada dura muito pouco. Em menos de um mês, o país sofre um golpe de Estado e Freire precisa se mudar.

Em novembro de 1964, Freire desembarca em Arica, no Chile, dias depois da posse do democrata-cristão Eduardo Frei como presidente (FREIRE, 2011f). Logo Freire começa a trabalhar no *Instituto de Desarrollo Agropecuario* e, somente em 1965, Elza e os cinco filhos do casal conseguem se mudar para Santiago para encontrá-lo (FREIRE, 2011f). É no período em que estava exilado no Chile que Freire escreve *Pedagogia do oprimido*¹²⁷, sua obra mais célebre.

Em 1969, Freire é convidado para ir a Cambridge, nos Estados Unidos, onde atua como professor na Universidade de Harvard. No ano seguinte, convidado por

¹²⁷ A obra só foi publicada no Brasil em 1975, devido à censura vigente durante a ditadura militar.

seu amigo, o educador suíço Pierre Furter (1931-), aceita um convite do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra (na Suíça), onde fixa residência por quase dez anos, fato que lhe permite viajar pelo mundo todo. Torna-se, como gostava de dizer, um *andarilho do óbvio* (FREIRE, 1991), viajando por Caribe, América do Norte, Ásia, Europa e Oceania para ensinar e aprender sobre alfabetização e educação popular, além do trabalho em vários países da África, que recentemente haviam se libertado do jugo da colonização europeia¹²⁸.

Sobre esse período longe do Brasil, Freire relembra que uma de suas primeiras lições foi constatar que “[...] as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25). Esse foi um tempo de repensar a realidade brasileira, aprender coisas novas e reaprender as antigas (FREIRE; SHOR, 1986). Também foi um momento de se distanciar fisicamente do Brasil e o reinterpretar, além de ter contato com outras leituras, que enriqueceram seu trabalho¹²⁹.

Após quase 16 anos de exílio, junho de 1980 marca o retorno definitivo de Freire ao Brasil. Morando em São Paulo, mas disposto a *reaprender* o País, ele decide viajar e aprender e ensinar a partir do diálogo de sua experiência no exterior e a experiência daqueles que viveram a ditadura no país. Muito ativo, produz textos, realiza palestras e volta às salas de aula como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (Unicamp).

Enquanto ainda estava em Genebra, Freire se tornou membro-fundador do Partido dos Trabalhadores (PT) e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação da cidade de São Paulo, na administração da prefeita Luiza Erundina (do PT). Ao sair da secretaria, reassume suas aulas na PUC-SP, retoma a produção de livros e comunicações e volta a participar de encontros no mundo todo.

¹²⁸ Freire passou por Tanzânia, Zâmbia, Angola, Moçambique e colaborou com experiências de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe, Nicarágua, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Mesquida, Peroza e Akkari (2014, p. 102) defendem que o período trabalhando com os países da África foi fundamental para Freire pela possibilidade de contato tanto com a realidade africana, quanto com o pensamento do líder revolucionário guineense Amilcar Cabral (1924-1973), que o inspira com duas ideias importantes: a primeira, de que a luta pela independência é cultura, “[...] de modo que a prática revolucionária propiciaria as condições concretas para superação da ideologia colonial; e a ideia de ‘suicídio de classe’, em que a classe média iria aderir ao processo revolucionário pela independência para superar o colonialismo”.

¹²⁹ Nas primeiras obras de Paulo Freire (*Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*), há forte influência de autores existencialistas, como Jean-Paul Sartre e os católicos Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier (ROMÃO, 2003). É no período do exílio que Freire tem contato com obras de autores importantes para suas publicações posteriores (inclusive *Pedagogia do oprimido*), como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Lucien Goldmann.

Paulo Freire morre em São Paulo na madrugada do dia 2 de maio de 1997, mas sua mensagem de luta por um mundo menos feio continua viva ainda hoje. Como resume o próprio Freire (1991, p. 140),

penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso.

Segundo Romão (2003, p. XIV), a grande contribuição de Freire não diz respeito propriamente a ideias e conteúdos inéditos, mas à forma inovadora que ele apresentou de pensar e ler a realidade, já que “as ideias já desenvolvidas e conhecidas ganham uma nova conotação, inédita, esclarecedora, sob sua pena”. É justamente essa maneira original de ler o mundo que investigamos a seguir.

5.2 A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A LUTA ESPERANÇOSA PELA LIBERTAÇÃO DAQUELES E DAQUELAS QUE, ATÉ ENTÃO, NÃO PODIAM SONHAR

Nas obras de Freire, o ser humano é sempre o ponto de partida e de chegada. Para Freire (2003), mulheres e homens são seres históricos, transitivos, dinâmicos e abertos a sua realidade, capazes de distinguir o ontem do hoje e se perceberem no mundo. São seres que não apenas sabem, mas sabem que sabem e estabelecem relações (e não só contatos) com outros sujeitos e com o mundo. São capazes de não apenas se relacionar com a natureza – a qual não produzem, mas oferecem significação –, mas serem igualmente criadores e criadoras de cultura.

Por isso, o ser humano “[...] não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela” (FREIRE, 2003, p. 11). Em caso contrário, alienado de sua cultura, tem negada sua vocação para, como sujeito ativo, alterar a realidade. Silenciado e tido como incapaz, deve apenas se adaptar passivamente aos fatos. Mais que isso: é exigido que altere a si mesmo para poder se adaptar ao mundo (FREIRE, 2011c). Assim, mulheres e homens são impedidas/os de existir, já que

transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. [...] Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 2011c, p. 57-108).

Para Freire (1997), a História é um tempo de possibilidades, não de determinações, e homens e mulheres são seres condicionados, mas não determinados, o que as/os move à luta por sua liberdade de pensar, agir, comunicar, decidir e romper com o estabelecido. A luta, enfim, pelo direito de serem sujeitos *da* História¹³⁰ que reinventam o mundo de maneira ética, crítica e consciente.

Freire (2011f, p. 146) defende que mulheres e homens são seres inacabados e inconclusos, mas, conscientes de seu inacabamento e suas limitações, exercem sua busca permanente pelo *ser mais* e pelo “[...] desvelamento da *raison d’être* das coisas e dos fatos”. Por isso, se educam e, curiosas/os, compreendem a realidade como algo desafiador, mutável, inacabado, em franco movimento – e não como algo estático, imobilizado e imobilizador.

Conhecer e se colocar em relação de organicidade com seu contexto histórico-cultural, para Freire, é o primeiro passo para o sujeito poder interferir na realidade. Para isso, o processo educativo é fundamental para que os sujeitos não só identifiquem os problemas em seu contexto, mas, emergindo da realidade criticamente conscientes, se sintam capazes de apresentar soluções e mudar o mundo em que existem.

É neste contexto que Freire denuncia a realidade opressora em que as massas, desumanizadas, são obrigadas a adaptar-se à realidade e impedidas de questionar e transformar o mundo, já que a injustiça, a exploração e a violência dos dominantes (chamados por Freire de *opressores*) negariam aos dominados (os *oprimidos*¹³¹) o direito de humanizar-se e afirmar-se como sujeitos ao dizerem sua palavra. Imersos em uma realidade antidemocrática, os oprimidos permanecem mudos, sem voz e sem ação, negados em sua vocação para ler e agir no mundo e silenciados diante de uns poucos que se consideram os únicos capazes de pensar, falar e fazer (FREIRE, 2003).

Neste contexto, opressores/as trabalham no sentido da manutenção da *ordem* (ou seja, da opressão) por eles/elas estabelecida, a partir da manipulação, do dirigismo e da dominação sobre as classes dominadas. O objetivo é reforçar sua posição de inferioridade diante dos/das opressores/as, anestesiando e distraindo as

¹³⁰ Não apenas sujeitos *na* História.

¹³¹ Ao tratar da relação entre opressores e oprimidos, Freire tem inspiração no franco-argelino (originário da Martinica) Frantz Fanon (principalmente sua obra *Os condenados da terra*) e no franco-tunisiano Albert Memmi (especialmente a obra *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*).

massas sobre sua realidade, as causas e as possíveis soluções de seus problemas, o que impede que oprimidos e oprimidas se organizem de forma consciente para sua libertação.

A violência de opressores e opressoras, no entanto, não só desumaniza oprimidas e oprimidos, mas os/as próprios/as opressores/as. Neste sentido, ao lutarem em comunhão para recuperar sua humanidade, oprimidos e oprimidas não libertam apenas a si mesmos/as, mas às/aos próprias/os opressoras/es por impedi-las/los de continuarem oprimindo (FREIRE, 2011f). Assim, não cabe a opressores/as libertarem os/as oprimidos/as: sua liberdade não é uma graça concedida pelos/as dominantes, mas processo, luta, vocação e conquista.

Porém, o/a opressor/a não pode ser o modelo a que o/a oprimido/a almeja alcançar. Na luta pela liberdade, seu objetivo não deve ser *se tornar um/a novo/a opressor/a*, mas *ser verdadeiramente um sujeito* livre, consciente, autônomo e crítico. Precisa, enfim, superar o modelo de *proibição de ser* e expulsar a sombra do/a opressor/a introjetada em si.

Mas como poderiam oprimidas e oprimidos agir para sua libertação? O primeiro impulso vem quando se conscientizam de que são hospedeiros/as do/da opressor/a, se sabem oprimidos/as e lutam para preencher com o conteúdo de sua autonomia o *vazio* deixado pela expulsão do dominante (FREIRE, 2005). Para isso, é necessário se voltar à realidade de maneira a perceber, analisar, compreender e criticar o caráter domesticador e desumanizador de suas relações, refletindo e atuando, simultaneamente, sobre o mundo para mudá-lo (FREIRE, 2005).

Neste sentido, Freire (2005) propõe uma pedagogia *do* oprimido, não *para* o oprimido, uma pedagogia em luta esperançosa e incessante pela humanização e libertação dos dominados. Como resume o educador (2005, p. 34), uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

É neste ponto que a desesperança, o otimismo ingênuo e o mutismo vão se transmutando em esperança e diálogo. Aqueles e aquelas até então oprimidos/as passam a se ver com seus próprios olhos, dizem suas próprias palavras, se reconhecem como seres de possibilidades, se integram à realidade, se tornam criticamente otimistas e se permitem sonhar. Para isso, superar a *educação bancária* e educar de maneira *libertadora* é fundamental.

5.3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA X EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No Brasil, historicamente temos uma educação com tendência vertical, autoritária e calcada na leitura formal do mundo: como as mudanças não são bem-vindas, alunos e alunas devem saber o suficiente para ler a realidade como existe, mas não autônomos/as demais a ponto de querer questioná-la ou mesmo reescrevê-la (PINHEIRO, 2015). Como constata Freire (2003, p. 89), há “pouco, ou quase nada, no nosso processo educativo, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras”. Basicamente, é uma educação como forma de gerar adaptação, conter as possibilidades de mudança e capacitar profissionais produtivos/as, mas não formar sujeitos críticos e conscientes (PINHEIRO, 2015).

Diante deste cenário, em diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire explica que sua posição não era “[...] contra a escola, mas contra esta escola que está aí” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 96). Para Freire (2003), era necessária uma revisão do processo educativo, de maneira que ele fosse enraizado na realidade local (e, em um contexto maior, regional e nacional) de educandos e educandas, de maneira que pudessem ler a realidade a partir de seu tempo e seu espaço. Assim, o trabalho escolar envolveria “[...] a própria vida comunitária local, tanto quanto possível trazida para dentro da escola” (FREIRE, 2003, p. 84).

Essa seria uma educação baseada na pesquisa em detrimento da enfadonha repetição de afirmações desconectadas do contexto dos sujeitos. Principalmente, seria uma educação que abandona a *palavra oca* e a verbosidade alienada e alienante dos discursos para ser diálogo amoroso entre educadoras/educadores e educandas/educandos. Seria uma educação na qual realmente há comunicação e não apenas transmissão de *comunicados*¹³². Seria, enfim, uma educação libertadora em contraponto com o que Freire (2005) chamava de *educação bancária*.

Nela, o ponto fundamental é o professor, agente-sujeito responsável por encher os alunos-objetos, obrigados a receber, dócil, paciente e acriticamente, os depósitos dos conteúdos, memorizá-los e repeti-los exatamente como ouviram¹³³. “A

¹³² “Os comunicados são os ‘significados’ que, ao se esgotarem em seu dinamismo próprio, transformam-se em conteúdos estáticos, cristalizados. Conteúdos que, à maneira de petrificações, um sujeito deposita nos outros, que ficam impedidos de pensar, pelo menos de forma correta” (FREIRE, 2011d, p. 88).

¹³³ Freire (2005, p. 72) explica que a educação bancária tem como concepção do saber o que o francês Jean-Paul Sartre “[...] chamaria de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é

narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será” (FREIRE, 2005, p. 66).

Como apontam Brighente e Mesquida (2016), a *educação bancária* de Freire é uma atualização da expressão utilizada pelo filósofo greco-romano Plutarco (44-120 d.C.), com a qual ele criticava a concepção da educação em que o objetivo era *encher* o espírito dos educandos com conhecimentos como se eles fossem jarras vazias a serem preenchidas. Séculos depois, o suíço Johann Heinrich Pestalozzi reformula a expressão e substitui a *jarra* por *vaso* (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016).

No século XX, Freire troca o *vaso* pela metáfora de um banco: professoras e professores teriam a obrigação de fazer depósitos periódicos nos alunos e alunas, a quem caberia armazenar essas informações (assim como uma conta corrente no banco armazena depósitos de dinheiro). Após sucessivos depósitos (de dinheiro, no banco; de informações, na prática educativa), o/a professor/a (o/a correntista) aplicaria uma avaliação (pediria um extrato), para verificar qual o saldo de suas aplicações ao longo das últimas semanas.

A educação bancária então se baseia na memorização, na passividade, no alheamento em relação à realidade, na verbosidade. É um modelo que nega a criatividade, a ação, a transformação, a mudança, a liberdade, a autonomia e a crítica e defende que a realidade é algo parado, estático, imutável (FREIRE, 2005). Reprodutores/as acríticos/as do conhecimento, os/as alunos/as-objetos não pesquisam, nem criam o novo. Pelo contrário, são vistos/as como aqueles/as que *não sabem* em contraposição às/aos professoras/es, os sujeitos que *sabem*. Ignorantes, às/aos alunas/os não é possível ensinar, pois as/os professoras/es não têm o que aprender com elas e eles.

É um modelo em que educandas e educandos, como objetos, não educam (são educadas/os), não pensam, não sabem, não dizem a palavra (apenas escutam), não questionam, não optam (seguem prescrições), se acomodam e se adaptam ao mundo (FREIRE, 2005). Passivos/as, não agem, só recebem e respondem à ação de *outros*. Em suma, é a educação do antidiálogo e da incomunicação de educandas e educandos entre si, com os educadores e as educadoras e dos sujeitos com o mundo (FREIRE, 2005).

como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda”.

A educação bancária faz parte da cultura do silêncio¹³⁴ e visa ao ajustamento, não encoraja o pensar autêntico e valoriza a ingenuidade em detrimento da criticidade. É uma educação a partir de relações narradoras e dissertadoras (tediosas) sobre fatos e objetos desconectados e até alheios ao contexto e às experiências de educandos e educandas, com vistas à domesticação, à dominação, ao controle, à transferência e à transmissão de conhecimentos.

Seu contraponto é a educação problematizadora e libertadora. Comprometida com a humanização dos sujeitos, ela estabelece uma relação de diálogo, na qual é superada a dicotomia entre emissores/as e receptores/as da informação. Saem de cena *o/a alunola* e *o/a professor/a* e surgem o *educador-educando* (assim como a *educadora-educanda*) e o *educando-educador* (ou a *educanda-educadora*), seres conscientes de seu inacabamento, que dialogam entre si e com o mundo e juntos se educam. É, em suma, a educação que realmente “[...] nega os comunicados e existência a comunicação” (FREIRE, 2005, p. 77).

Se a educação bancária se baseia na imobilidade e na permanência, a educação libertadora se desenvolve na e para a liberdade, o movimento e a mudança, ao promover a busca inquieta e incentivar o poder de criar, inventar e reinventar dos sujeitos. É uma educação para e pela mobilização e engajamento na realidade concreta, no sentido de os sujeitos não só a conhecerem, mas discutirem sobre sua situação no mundo, agindo nele e com ele.

Na educação problematizadora¹³⁵, o conhecimento está sujeito a revisões constantes e educandas/educandos e educadoras/educadores são encorajados/as a passar todas as suas conclusões em crítica. É uma educação para a desmistificação do mundo, com base na “denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2005, p. 84).

O conhecimento não é algo estático a ser depositado ou transferido, mas organizado e problematizado a partir do diálogo entre os sujeitos, no sentido de explicar o mundo e repensar o estabelecido. Para isso, educandas/educandos e educadoras/educadores são encorajadas/os a debater, duvidar, questionar, investigar, reinterpretar e, a partir disso, reelaborar sua própria visão do mundo.

¹³⁴ Situação em que as classes oprimidas são proibidas de se expressar autenticamente pelas opressoras e, enfim, *proibidas de ser*.

¹³⁵ Como define Freire (2011d, p. 114), “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade”.

Por isso, a educação libertadora se fundamenta em uma pedagogia radical, crítica e integrada ao seu tempo e seu espaço, que exige a pesquisa, a investigação, o questionamento, a incerteza, a criatividade, enfim, a dúvida que move os sujeitos. É menos uma pedagogia da resposta e mais uma pedagogia da pergunta, na qual o sujeito vai “[...] descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Baseada no movimento constante de uma reflexão crítica e uma ação transformadora em relação à realidade, a educação se funda na presença curiosa de educandas/educandos e educadoras/educadores no mundo, de maneira a questionarem não só a realidade, mas sua própria posição e os condicionamentos a que estão submetidos/as. Discutindo seus problemas e os problemas do seu entorno, os sujeitos se conscientizam e ganham coragem e confiança para lutar contra eles (FREIRE, 2011c).

Politicamente engajada, a educação problematizadora parte do *saber de experiência feito*, formado pela sabedoria popular, mas isso não significa imobilizar-se ou mesmo ficar girando ao redor dele: “partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. [...] *Partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar nele*” (FREIRE, 2011f, p. 97-98, grifos do autor). Assim, seria possível superar os níveis de percepção e conhecimento da realidade de educandas e educandos para atingir um “nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 179).

A formação de educadoras e educadores para trabalhar em um contexto libertador precisa ser igualmente problematizadora, capaz de despertar nelas e neles a sensibilidade e a criticidade diante dos problemas concretos de sua realidade, encorajando-as/os a agir de maneira transformadora. Não mais uma formação para os discursos, palavras vazias e a desconexão entre o que se aprende e o que se faz – ou entre o que se fala em sala de aula e a realidade fora da escola –, mas para o debate, a escuta atenta e amorosa de educandas e educandos, a investigação, a problematização.

Seria uma formação levando em conta que a educadora e o educador não são mais alguém que simplesmente desnuda a realidade e a transfere, de maneira burocrática, a educandas e educandos. Por se basear na responsabilidade compartilhada entre educadoras/educadores e educandas/educandos, não é possível ter um discurso, mas agir de forma contraditória:

como pode a educadora provocar no educando a curiosidade crítica necessária ao ato de conhecer, seu gosto do risco, da aventura criadora, se ela mesma não confia em si, não se arrisca, se ela mesma se encontra amarrada ao 'guia' com que deve transferir aos educandos os conteúdos tidos como 'salvadores'? (FREIRE, 1997, p. 72).

A educação libertadora precisa ser assumida como um ato de profunda amorosidade, coragem, confiança (em si e nos outros) e respeito (por si, pelos outros e pelo mundo), estimulando a solidariedade, a criatividade, a afetividade, a empatia, a unidade entre trabalho manual e intelectual e a expressividade (FREIRE, 2011b). É uma educação desenvolvida em uma escola feliz e alegre, “a escola que, apaixonadamente diz sim à vida” (FREIRE, 2013b, p. 132).

O/A educador/a, de maneira humilde, está sempre aberto/a à curiosidade de educandas e educandos, a partir da qual questiona suas certezas. É uma educação *da e para* a curiosidade¹³⁶ – que não é ingênua, mas *curiosidade epistemológica*, inquietação indagadora que inclina o sujeito ao desvelamento da realidade e o move de maneira rigorosa e crítica em sua aproximação com os fatos e objetos.

Como explica Freire, em diálogo com Ira Shor (FREIRE; SHOR, 1986, p. 54), o que diferencia um/a educador/a na perspectiva bancária ou na libertadora não são os recursos que utiliza ou a maneira como conduz suas aulas, já que

o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?

Por isso, é uma educação que não se contenta com a superficialidade e demanda sempre aprofundamento, tanto nas perguntas, quanto nas respostas, de maneira a não abrir mão “[...] de um lado, da formação técnico-científica do educando, portanto, do exercício crítico de sua curiosidade epistemológica, de outro, da compreensão igualmente crítica de seus direitos e de seus deveres de cidadão ou de cidadã” (FREIRE, 2014, p. 117).

¹³⁶ A curiosidade é “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos” (FREIRE, 1995, p. 76).

Neste sentido, destacamos a importância da harmonia e da sensatez dos sujeitos em seu percurso educativo. A educadora ou o educador deve ter autoridade sem ser autoritária/o, ser firme sem ser arrogante, ter calma sem parecer displicente, ter serenidade sem que isso se torne apatia, promover a liberdade¹³⁷ sem cair na licenciosidade, ser rigorosa/o sem ser intransigente. É se mover por uma indignação legítima, que não é agressiva ou violenta, mas radical, incisiva, profunda.

Isso não significa que deve ficar *em cima do muro* ou se achar *neutro*. É ser radical sem ser extremista, não agindo pelo impulso, mas pelo pensar-agir-repensar comprometido. Não é uma pedagogia da inércia. Diante das forças antagônicas que pressionam o sujeito, ele se movimenta firme em seus propósitos, mas sempre disposto a repensar a si e ao mundo. É a fé inabalável de que nenhum sujeito é oprimido: *está sendo* oprimido. Basta um primeiro impulso para despertar sua vocação para *ser mais*.

Dessa forma, é uma educação *da e pela* esperança. Não uma esperança passiva, inerte e imobilista, mas crítica, ativa, consciente, de quem recusa os fatalismos e persiste em sua luta. É uma prática que permite aos sujeitos sonharem sonhos possíveis, nunca em vão, mas com vistas à denúncia e ao anúncio – o que forma justamente o sentido da *utopia* em Freire (PEROZA, 2014).

A educação libertadora se fortalece na valorização da expressividade de educandas e educandos, principalmente no estímulo ao desenvolvimento da necessidade que homens e mulheres têm de se expressar e expressar o mundo. É uma educação que encoraja o sujeito a dizer sua palavra a partir da sua realidade. Para isso, a questão da linguagem tem fundamental importância.

5.4 A LINGUAGEM POPULAR E SUA BONITEZA PARA DIZER O MUNDO

Apaixonado pela língua portuguesa (principalmente por suas expressões populares¹³⁸) e interessado pelas questões da sintaxe, da Linguística e da Comunicação, Freire considera a linguagem em dois níveis:

¹³⁷ Em suas primeiras obras, *liberdade* para Freire tem uma perspectiva existencialista, de pensar e se expressar livremente. A partir de *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), ser livre é lutar para pensar por si mesmo e ser capaz de fazer crítica ao conhecimento estabelecido. Freire (2005) fala da autonomia como a capacidade de tomar decisões próprias e decidir por si. Não é pensar ou agir sozinho/a: é o homem e a mulher que faz parte da história e que faz sua própria história.

¹³⁸ Desde a adolescência, Freire (2011f) se interessava pela sonoridade da fala popular. Quando adulto, a partir de experiências de educação popular e leituras na área da Linguística, ele relembra

- a) a linguagem utilizada pela escola para se comunicar com educandas e educandos;
- b) como a escola percebe a linguagem de educandas e educandos para se comunicarem.

Neste sentido, Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, aponta que um problema grave dizia respeito à linguagem utilizada na e pela escola e como ela “[...] nem sempre corresponde à dos meninos populares. Eu até diria que *quase sempre não corresponde*” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 35, grifo dos autores).

Para que a comunicação seja possível, a rede de significação precisa ser acessível a todos os sujeitos envolvidos, de maneira que todos tenham condições de compreender e serem compreendidos. É equivocado (para não dizer arrogante) usar uma linguagem acadêmica cheia de jargões para se comunicar com camponeses/as ou pescadores/as ainda não alfabetizados/as, por exemplo. Ou usar o padrão culto da língua portuguesa com crianças que nunca ouviram esse tipo de expressão.

Nessas condições, provavelmente os sujeitos não conseguirão dialogar e a professora ou professor, indiferente, fará discursos – ou, na linguagem freiriana, emitirá comunicados – e não comunicará. Mas se não há compreensão entre os sujeitos, como é possível educar? Como resume Freire (1997, p. 55), um educador “[...] que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente”. Ou seja: não é capaz de educar.

Freire (2013b, p. 101) diz que não é possível discutir a linguagem sem levar em conta as classes sociais, suas relações de poder e as questões ideológicas relacionadas ao seu uso, afinal, “se há um ‘padrão culto’ é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal?”.

Quando a criança ouve em casa e na comunidade a expressão *a gente fomos* e, com ela, é capaz de se comunicar (ou seja, compreender e ser compreendida), ela incorpora essa forma de se expressar e escreve *a gente fomos* na escola, mas ali é repreendida (mesmo humilhada) e tem inibida a sua escrita (FREIRE, 2001). Nesse caso, o problema para Freire (2001) não é de sintaxe: é ideológico.

Seria importante que a escola tivesse como ponto de partida a linguagem das educandas e educandos, de maneira a trabalhar com o universo cultural dos sujeitos

que se familiarizou com a linguagem que emergia do povo e teve sua sensibilidade aguçada “à boniteza com que sempre falamos entre si, até de suas dores, e do mundo” (FREIRE, 2011f, p. 95).

e, tomando-o como referência, atingir um nível mais rigoroso de expressão da realidade (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE; MACEDO, 2011). Dessa forma, a ação educativa possibilitaria que educandas/os se reconhecessem e se valorizassem como possuidoras/es de uma maneira própria de expressarem sua realidade.

Com isso, perceberiam que sua maneira de se comunicar é legítima e seus códigos linguísticos não são inferiores, mas apenas diferentes do *padrão* (FREIRE; MACEDO, 2011). Em conjunto com o educador ou a educadora que demonstra a educandas e educandos que respeita e compreende a linguagem do povo, percebem, enfim, que seu falar não é *errado* e digno de vergonha, mas que há *boniteza* na sua forma de dizer e escrever o mundo (FREIRE; SHOR, 1986).

Ao ensinar e aprender as formas padronizadas da linguagem – a chamada *norma culta* da língua portuguesa¹³⁹ –, educanda/educando e educadora/educador precisam estar conscientes de que devem dominá-las – e não serem dominadas/os por elas –, para fundamentar sua luta pela liberdade e contra a opressão das classes dominantes (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 1997). Como define Freire (2011f, p. 56), “está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania”.

A questão da linguagem é fundamental para compreendermos um processo muito importante no trabalho freiriano: a alfabetização. Como questiona Freire (2013b), de que maneira seria possível compreender as dificuldades do processo de alfabetização de uma criança sem levar em conta que seus pais não puderam aprender a ler e escrever em detrimento de outra que tem pais que leem e escrevem com frequência? Como não levar em conta as diferenças para a alfabetização de um educando ou uma educanda de classe média urbana, cujos pais fazem uso da norma culta da língua com frequência em suas falas, e o filho ou a filha de pais-camponeses que utilizam essencialmente a expressão popular?

5.5 A ALFABETIZAÇÃO: LEITURA DO MUNDO QUE PRECEDE A DA PALAVRA; A ESCRITA DA PALAVRA QUE PROMOVE A REESCRITA DO MUNDO

Para compreender a alfabetização na perspectiva freiriana é fundamental levar em conta a dialética que o educador defendia entre o mundo e sua

¹³⁹ Freire (2013b, p. 101) explica que jamais disse que as “[...] classes populares não devessem aprender o chamado ‘padrão culto’ da língua portuguesa do Brasil, como às vezes se afirma”.

representação, a palavra. Assim, a alfabetização só pode existir no sentido de uma aprendizagem da leitura e da escrita da palavra comprometida com a leitura e a reescrita da realidade. Como ato político e emancipador, não pode se restringir ao aprendizado mecânico da leitura e da escrita, já que esses atos não se esgotam na decodificação da palavra, mas implicam sempre a compreensão crítica e a reescrita tanto do texto, quanto do contexto. Como explica o próprio Freire (2006, p. 11-20),

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. [...] Podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Na alfabetização freiriana, texto e contexto (linguagem e mundo) não se encerram em si mesmos, mas oferecem significados (e ressignificam) um ao outro. Por isso, não pode ser realizada de maneira alheia à realidade concreta dos sujeitos e precisa levar em conta a linguagem dos/das alfabetizandos/as, possibilitando a compreensão da rede de significações que as palavras têm em seu contexto.

Como explicam Akkari e Mesquida (2008, p. 337, tradução nossa), na perspectiva freiriana de leitura e escrita, “não há separação entre ‘pensamento-linguagem’ e ‘realidade’”. Em outras palavras, ler um texto requer ler seu contexto social¹⁴⁰. A alfabetização não é um trabalho com a palavra alienada e alienante, mas, a partir da própria realidade dos sujeitos, de maneira que aprendam a compreender e a expressar o mundo e a si mesmos no mundo de forma autêntica.

Neste sentido, Martín-Barbero (2014, p. 18) afirma que a grande inovação trazida por Freire foi, analisando as técnicas conservadoras (bancárias) de alfabetização e percebendo o esvaziamento de sentido que sofria a linguagem, traçar “um projeto de prática que possibilite o desvelamento de seu próprio processo de inserção no (e apropriação do) tecido social e, portanto, de sua recriação”.

Mais que ler e escrever frases propostas pela educadora ou educador, “os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não

¹⁴⁰ “There is no separation between ‘thought-language’ and ‘reality’. In other words, to read a text requires reading its social context” (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 337).

tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE, 2011a, p. 20). Indo além do mero aprendizado mecânico da leitura e da escrita, a alfabetização freiriana é desenvolvida na dialética entre pronunciar e transformar a realidade.

Segundo Freire, em diálogo com Ira Shor, para que a leitura possa se desenvolver de maneira libertadora, é indispensável que os sujeitos não sejam ingênuos, mas críticos em sua aproximação com o texto (FREIRE; SHOR, 1986). Podemos então diferenciar duas abordagens da leitura nas obras de Freire:

- a) Leitura ingênua (ou bancária): assim como na educação bancária, o sujeito é vetado de exercer sua curiosidade e seu espírito investigador. Lê somente para memorizar e repetir mecanicamente a palavra lida, mas não compreende profundamente, não questiona ou critica o conteúdo que leu;
- b) Leitura crítica (ou criadora): aprofundada e questionadora, é quando o sujeito é capaz de ler criticamente e reescrever tanto o texto quanto o contexto a partir de sua própria experiência de ação-reflexão.

De maneira semelhante, a escrita seria ingênua se o sujeito trabalhasse somente no sentido de reproduzir o que outros já falaram-escreveram anteriormente, escrevendo de maneira mecânica e descontextualizada. A escrita crítica e criadora exigiria que o sujeito, a partir de sua criatividade, reinventasse os textos que já leu e, dialogando com a obra, com outros sujeitos e com o mundo, fosse capaz de questionar o texto lido e reescrevê-lo de maneira dinâmica e transformadora.

Para Freire (2013b), leitura e escrita não são momentos separados, é um equívoco dicotomizá-los e ambos não estão desvinculados da expressão oral. Falar, ler e escrever são ações dentro de um processo muito maior: o processo de conhecer. Desde os primeiros momentos da educanda ou educando na escola, ela/ele precisa ser estimulada/o a se expressar, tanto pela fala, quanto pela escrita.

Em suma, a alfabetização freiriana se faz pelo diálogo, é crítica, rejeita a exigência da memorização das letras, sílabas e palavras descontextualizadas e não se utiliza de cartilhas. Nela, o papel da educadora-alfabetizadora (ou do educador-alfabetizador) é

dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (FREIRE, 2011c, p. 146).

A participação de Freire no MCP de Recife, entre 1961 e 1964, foi fundamental para o amadurecimento de seu trabalho de alfabetização de adultos. É lá que se inicia a prática do Círculo de Cultura¹⁴¹. Freire (2011c, p. 142, grifo nosso) explica que, diante dos números alarmantes do analfabetismo no Brasil naquela época e a partir de sua constatação sobre o silenciamento das classes oprimidas (justamente as que eram impedidas de se alfabetizar), compreendeu que era necessária uma “[...] *pedagogia de comunicação* com que vencêssemos o desamor acríptico do antidiálogo”.

A ação dos círculos se fundamentava em debates em grupo, nos quais, por meio do diálogo entre os sujeitos, era possível despertar a reflexão a partir de situações da realidade. Os temas emergiam de entrevistas prévias com educandas e educandos sobre o que gostariam de discutir. Contando com referências visuais, os temas eram apresentados ao grupo e o diálogo era desenvolvido (FREIRE, 2011c).

Para fundamentar uma leitura mais crítica de mundo, a primeira dimensão do trabalho com alfabetizandos e alfabetizandas seria o conceito antropológico de cultura, acentuando a distinção entre a natureza (que os seres humanos não criam) e a cultura, “[...] o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho” (FREIRE, 2011c, p. 142).

Para isso, foram elaboradas dez situações – apresentadas com ilustrações de autoria do artista pernambucano Francisco Brennand (1927-) e chamadas *codificações* –, a partir das quais os sujeitos realizavam a *descodificação*. Curiosos para compreender os elementos da ilustração, os sujeitos dialogavam sobre as situações codificadas, sempre com o auxílio do coordenador (FREIRE, 2011c). O trabalho se desenvolvia, basicamente, em cinco fases (Quadro 4):

Quadro 4 - As fases do trabalho para a alfabetização

Fase	Características
Levantamento do universo vocabular	A partir de encontros com as/os moradoras/es, era possível identificar as palavras com mais sentido e valor emocional para a área onde viviam as/os alfabetizandas/os e a/o educador/a poderia compreender a realidade do povo, seus anseios, esperanças, ideias e frustrações. Era dessas entrevistas que saíam as palavras geradoras.
Escolha das palavras	Dentro do universo de palavras surgido nos encontros, era feita a seleção das palavras geradoras, a partir de três critérios: riqueza fonêmica, dificuldade fonética (gradativamente, trabalhar as palavras com menores dificuldades até atingir as mais difíceis) e teor pragmático (o engajamento da palavra na realidade).

¹⁴¹ Freire (2011c) relembra essa experiência, além da experiência em Angicos e o contato com ações de alfabetização no Chile, durante seu exílio, na obra *Educação como prática da liberdade*.

Criação de situações existenciais	Eram situações-problema codificadas a partir de imagens (ilustrações ou fotos), tendo como base cada palavra-geradora, a serem descodificadas pelas/os alfabetizandas/os em conjunto com o coordenador do Círculo. A partir de um debate sobre as imagens (e a realidade que elas representavam, como problemas locais ou nacionais) e a palavra (representação gráfica da expressão oral sobre um objeto), educandas e educandos se conscientizam enquanto se alfabetizavam.
Elaboração de fichas-roteiro	As fichas não eram prescrições rígidas, mas sugestões que ajudavam os coordenadores no encaminhamento das práticas junto a alfabetizandos/as.
Feitura das fichas	A partir da decomposição das palavras, eram produzidas fichas com as famílias fonêmicas de cada vocábulo.

Fonte: a autora (2017), com base em Freire (2011c).

Quanto à dinâmica dos Círculos, primeiramente, era projetada (geralmente, a partir do uso de slides) a situação codificada e a palavra-geradora associada a ela. Esse era o estopim para que alfabetizandos/as e animador/a iniciassem um debate a respeito da situação, no qual exteriorizavam sua visão de mundo. Esgotada a análise, o/a coordenador/a retomava a visualização da palavra. Estabelecido o vínculo de sentido entre ela, a imagem e a situação representada, retirava-se de cena a imagem e o/a animador/a apresentava, em um primeiro momento, somente a palavra e depois essa mesma palavra separada em sílabas.

Reconhecidos os *pedaços* do vocábulo gerador, o/a coordenador/a apresentava as famílias fonêmicas que o compunham. Vistas em conjunto em uma nova ficha, as famílias geravam a última análise, promovendo o reconhecimento das vogais. O/A alfabetizando/a logo se sentia incentivado/a a formar novas palavras a partir da combinação dos fonemas e sílabas que analisou durante o encontro.

Os resultados eram muito positivos¹⁴², principalmente porque cada sujeito não decorava palavras ou expressões para escrever: ele escrevia aquilo que emergia de seu próprio ser, sua história, suas lutas, suas experiências, seu cotidiano, seu contexto. Escrevia para contar sua própria história e materializar seus pensamentos. O processo de alfabetizar, então, não se restringia ao domínio das técnicas da leitura e da escrita, mas era “[...] entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação” (FREIRE, 2011c, p. 145).

Freire (2011c) destaca como o método reforçava a autoestima dos sujeitos, já que se afirmavam como produtores, criadores e recriadores de cultura, descobriam seu valor na sociedade e como seu trabalho poderia ser uma ação transformadora

¹⁴² Como relembra Freire (2011c, p. 152), “vínhamos conseguindo, entre um mês e meio e dois meses, deixar grupos de 25 homens lendo jornais, escrevendo bilhetes e cartas simples e discutindo problemas de interesse local e nacional”.

de si mesmo e do mundo. Ao ganharem a sensação de estarem agindo no mundo de maneira significativa com seu trabalho, compreendiam que sua ação era tão importante quanto a do médico ou do advogado. Eram trabalhos diferentes, mas nenhum era inferior e todos mereciam o mesmo respeito.

Nesse processo, as codificações seriam fundamentais, pois funcionavam como recursos para trazer o cotidiano para a ação educativa, a partir dos quais educandas e educandos analisariam e admirariam a própria prática, sua história, sua própria realidade. Elas poderiam variar conforme o canal de comunicação escolhido (visual, auditivo, tátil ou audiovisual) e serem desenhos, fotografias, pequenos textos ou dramatizações simples em torno de fatos concretos (FREIRE, 2011a).

Freire (2011c, p. 189) recorda a riqueza das contribuições de alfabetizadas e alfabetizados ao analisarem sua realidade:

inicialmente a sua atitude é a de quem meramente descreve a situação, como simples observador. Logo depois, porém, começa a analisar a situação, substituindo a pura descrição pela problematização da situação. Neste momento, chega à crítica da própria existência.

Segundo Freire (2011a), no caso de a opção ser por utilizar textos no processo de alfabetização, eles não poderiam ser redações feitas por educadoras ou educadores ou textos de outras/os autoras/es, mas produções vindas das/dos próprias/os alfabetizadas/os e que retornariam a elas/eles para sua análise.

Levando em conta sua experiência com alfabetização no Chile durante o exílio, Freire (2011a) sugere dois aprofundamentos para o trabalho com as codificações. O primeiro seria que, a partir da discussão em torno delas, educadoras e educadores pedissem que alfabetizadas/os redigissem suas observações – primeiramente, no quadro-negro (para discussão com o grupo) e, depois, materializando seu texto numa folha de papel. Suas contribuições seriam aproveitadas para publicação em uma antologia reunindo textos de camponeses/as de diferentes *asentamientos*. As produções seriam organizadas, comentadas e problematizadas pela coordenação dos centros de educação (FREIRE, 2011a).

Outra sugestão de Freire (2011a) seria gravar os áudios das discussões dos Círculos de Cultura e, posteriormente, trocar esses registros entre os diferentes círculos. Assim, camponeses/as de uma área poderiam escutar e debater as descodificações realizadas por alfabetizados/as de outra área e comparar as

discussões: “esse intercâmbio poderia ser estimulado também através do programa radiofônico [...], que poderia começar a transmitir alguns dos debates gravados, seguidos por comentários, em linguagem simples, feitos pela Equipe Central” (FREIRE, 2011a, p. 41).

Em suma, levando em conta as experiências de Freire tanto no Brasil, quanto no exílio, é possível verificar como alfabetização e conscientização são processos que nunca estão separados. Pelo contrário, há uma relação bastante estreita, em que o sujeito se torna cada vez mais conscientemente crítico na medida em que se alfabetiza, enquanto lê e escreve de maneira cada vez mais crítica enquanto se conscientiza. Não há mais a dicotomia entre texto e contexto: ambos são recortes da realidade vivida pela educanda e pelo educando e ela/ele se sente profundamente estimulada/o para dizer-escrever sua pronúncia do mundo.

Como resume Martín-Barbero (2014, p. 143), vislumbrando

a esquizofrenia sofrida pela educação formal, Paulo Freire inseriu sua ‘alfabetização de adultos’ em uma proposta radicalmente libertária e inovadora: aquela em que se aprende a ler para escrever/contar a própria história, pois só então a vida dos excluídos passará a contar, quer dizer, a ser levada em conta por aqueles que governam e dominam.

O processo freiriano de aprendizagem da leitura e da escrita, porém, não se encerra em si mesmo. É para dar continuidade nesse percurso do sujeito-alfabetizando que Freire propõe a pós-alfabetização, na qual há o aprofundamento da leitura crítica do texto e do contexto, iniciada na alfabetização.

5.6 POS-ALFABETIZAÇÃO: O INCENTIVO À EXPRESSÃO

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2011c, p. 157) explica que, indo além do trabalho de alfabetização, já pensava nas etapas posteriores (e complementares) a esse processo, “[...] dentro do mesmo espírito de uma pedagogia da comunicação. Etapas que variariam somente quanto à formação curricular”.

Essa sequência seria a pós-alfabetização (ou *post-alfabetização*), preparada porque Freire considerava que o adulto não poderia ser alfabetizado no método Paulo Freire para depois, sem opções, ter que seguir o programa formal da escola básica. Isso comprometeria o processo de conscientização iniciado na alfabetização.

Como explica Freire (2011b), a pós-alfabetização seria a continuidade do processo de alfabetização, a partir do aprofundamento e da diversificação das discussões, além da ampliação do espaço para a expressividade oral e escrita de educandas e educandos. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (FREIRE, 2005, p. 119).

Essa investigação dos temas seguiria os mesmos passos da investigação das palavras geradoras: a partir da pesquisa e do diálogo com a comunidade, os/as coordenadores/as poderiam compreender sua visão de mundo, os temas mais recorrentes, suas preocupações, sua forma de se relacionar com a realidade. Com a análise desses discursos, seria possível definir o conjunto de temas a serem trabalhados, de maneira interdisciplinar, na pós-alfabetização (FREIRE, 2011a).

Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática etc (FREIRE, 2011b, p. 167).

Apoiada na prática de educandas e educandos, a pós-alfabetização seria, principalmente, um esforço para que o sujeito percebesse sua percepção anterior e, contrapondo-a com a nova, percebesse o mundo de uma nova maneira, desenvolvendo uma leitura cada vez mais crítica (e menos ingênua) de sua realidade (FREIRE, 2011a).

Como exemplo, Freire (2011c) relembra que, se o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura – que o próprio Freire coordenava – não tivesse sido extinto após o Golpe militar de 1964, um dos aprofundamentos para os ciclos seguintes do projeto seria a inclusão de materiais de propaganda para debate, descodificação, alfabetização e conscientização nos Círculos. A ideia era que educandas e educandos comessem discutindo publicidades comerciais, para perceber “[...] a diferença entre educação e propaganda. Por outro lado, preparando-se para depois discutir e perceber os mesmos engodos na propaganda ideológica ou política” (FREIRE, 2011c, p. 159).

Outra sugestão de Freire (2005) para a pós-alfabetização era que, após a definição dos temas geradores, a equipe de coordenadores e coordenadoras escolhesse alguns pontos, que seriam propostos a especialistas. Seriam elaboradas

entrevistas sobre esse assunto, a serem realizadas por alguém da equipe. As contribuições seriam breves – entre 10 e 15 minutos –, feitas em linguagem acessível e gravadas para posterior apresentação a educandas e educandos.

Antes da audição coletiva dessas gravações, o/a coordenador/a apresentaria as/os especialistas, sua formação, seus trabalhos. Após ouvir as entrevistas, haveria um debate no Círculo sobre o assunto tratado e a equipe de coordenadores/as prepararia um relatório, a ser enviado à/ao especialista, apresentando a reação de educandas e educandos à sua contribuição. Assim, seria possível à/ao intelectual conhecer o pensamento do povo e, em contrapartida, proporcionaria “[...] ao povo conhecer e criticar o pensamento do intelectual” (FREIRE, 2005, p. 136).

Apoiado na sugestão da gravação das descodificações do processo de alfabetização para troca entre os Círculos no Chile, Freire (2011a) explica que essa prática poderia continuar na pós-alfabetização. As transcrições poderiam gerar livros – as *antologias camponesas* –, contendo textos e comentários de coordenadores e coordenadoras, também a serem intercambiados entre os Círculos. Os sujeitos seriam incentivados a discutir esses discursos, criticá-los e o debate sobre o debate anterior renderia um novo livro, ainda mais crítico (FREIRE, 2011a).

Ao despertar nas classes populares a possibilidade de dizerem-escreverem-publicarem sua palavra, a pós-alfabetização reforça a necessidade da mobilização dos sujeitos no sentido de reconhecerem (e exercerem) seu direito à voz. Oprimidas e oprimidos, no entanto, não conquistam a palavra pela concessão de opressoras e opressores, mas a partir de sua própria luta, pela qual se reconhecem como agentes da história e não como meras/os espectadoras/es. Como explicam Akkari e Mesquida (2008, p. 340, tradução nossa), o objetivo da pedagogia crítica de Freire é justamente “[...] devolver aos grupos marginalizados suas ‘vozes’ roubadas, para que possam reconhecer, identificar e nomear as coisas do mundo”¹⁴³.

Não basta ter voz para, imerso/a na obscuridade da consciência ingênua, reproduzir os discursos de opressoras e opressores. A palavra autêntica só pode emergir a partir da conscientização, entre sujeitos que, antes ingênuos, agora se tornam criticamente conscientes.

¹⁴³ “[...] To give marginalized groups back their stolen ‘voices’, to enable them to recognize, identify, and name the things of the world” (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 340).

5.7 DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA À CONSCIENTIZAÇÃO: DA LEITURA INGÊNUA DE MUNDO À CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA REALIDADE

A conscientização é um conceito-chave para compreendermos o trabalho de Paulo Freire e está relacionada a uma *leitura do mundo* e uma *leitura de si no mundo*. É a consciência não só comprometida com os problemas de seu tempo e espaço, mas uma consciência de si e de sua posição de sujeito agente de transformação diante de sua situação histórica e social.

Não existe conscientização fora da práxis, ou seja, fora de um processo contínuo de reflexão-ação que impulsiona o sujeito a estar em permanente movimento. “A conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (FREIRE, 2011a, p. 139).

Fazendo uso de um termo que aparece primeiramente na obra do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto¹⁴⁴, a partir da *Pedagogia do oprimido* Freire (2005) fala da *conscientização* não como a mera tomada de consciência, mas um passo além, no qual se desenvolve a práxis e, ao mesmo tempo em que transformam a natureza, os seres humanos também transformam a si mesmos. Ou seja: ao refletirem sobre suas condições de vida e o contexto no qual estão inseridos/as, homens e mulheres tomam consciência de sua realidade e agem para mudá-la.

Segundo Freire (2013a), a *tomada de consciência* seria o ponto de partida no qual o sujeito se dá conta dos fatos e objetos. Neste momento, a leitura é ingênua, o conhecimento é fragmentado e se dá no nível da sensibilidade. É no aprofundar da tomada de consciência, chamado *conscientização*, que o sujeito é capaz de ler a realidade de maneira crítica e rigorosa, apreendendo as relações entre os objetos e sua razão de ser¹⁴⁵ (FREIRE, 2013a). Não podendo ser passiva ou silenciosa, a conscientização se desdobra na denúncia da realidade e no anúncio de sua superação, acompanhado da ação transformadora que concretiza outra realidade.

¹⁴⁴ Para seu conceito de tomada de consciência-conscientização, Freire (2003) ressalta a importância de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), como Vieira Pinto e o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos. Também do sociólogo romeno Zevedei Barbu, do filósofo francês Gabriel Marcel e sua concepção de *consciência fanatizada* e do filósofo romeno (radicado na França) Lucien Goldmann e seus conceitos de *consciência real* e *consciência máxima possível*.

¹⁴⁵ A tomada de consciência não gera automaticamente a conscientização. Sem curiosidade epistemológica, reflexão crítica e rigorosidade na aproximação com o objeto, a tomada de consciência fica no senso comum e não vai além para se fazer conscientização (FREIRE, 1991).

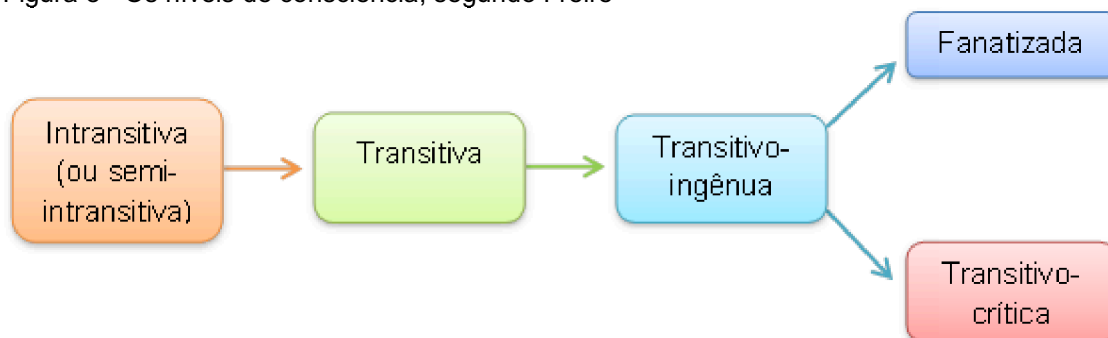
De maneira aparentemente contraditória, para melhor ler a realidade, é necessário tomar distância justamente para se aproximar. É nesse esforço que os sujeitos, imersos e distraídos diante de sua realidade cotidiana, se tornam capazes de se distanciarem para vê-la melhor, com mais atenção, de maneira totalizante. Conscientizar-se, enfim, exige a capacidade de o sujeito admirar, se surpreender, contestar e criticar o que, até então, parecia ordinário, comum, *normal*. É realizar uma releitura do mundo, de maneira mais crítica e rigorosa que a mera constatação.

A leitura da realidade, no processo de conscientização, é como a leitura de um quadro do pintor francês Claude Monet (1840-1926): de perto, as obras do pintor impressionista são uma confusão incompreensível de riscos, cores, linhas e pontos, porque as partes, sozinhas, não fazem sentido. É tomando distância e aguçando o olhar que a realidade (ou o quadro) ganha sentido, porque é esse afastar-se que possibilita ver a obra em sua inteireza e, a partir da junção dos detalhes, perceber a imagem como um todo. Ou seja: da mesma forma como na obra de arte, não há partes compreensíveis da realidade sem o todo e o todo só ganha sentido na observação atenta e rigorosa da relação entre suas partes.

Em suas obras, Freire aponta cinco níveis diferentes de consciência: a intransitiva (ou semi-transitiva), a transitiva, que pode ser transitivo-ingênua ou transitivo-crítica, e a fanatizada. O que as diferencia, basicamente, é o grau de criticidade que o sujeito apresenta em sua leitura de si e do mundo, já que, “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 2003, p. 89).

Na Figura 8, apresentamos os níveis de consciência e, no Quadro 5, suas principais características:

Figura 8 - Os níveis de consciência, segundo Freire



Fonte: a autora (2017), a partir de Freire (2003).

Quadro 5 - As características dos níveis de consciência, segundo Freire

Níveis	Características
Intransitiva (ou semi-intransitiva)	Enraizada no espontaneísmo e no conformismo, marca uma existência sem historicidade na qual o sujeito não questiona situações sociais e sequer percebe problemas fora de suas demandas biológicas. Submetido a prescrições alheias, não toma decisões e só executa ordens. Não se integra, apenas se ajusta e se adapta. Passivo, não dialoga, não comunica, não se comunica e só recebe comunicados. O espaço de oprimidas/os é o dos silêncios, dos impedimentos da fala, da restrição à escrita. Com uma percepção distorcida do contexto, os sujeitos acreditam que a realidade não pode ser transformada e tudo depende do destino, da sina de cada um/a. É a consciência das posições acomodadas, caracterizada pelo fatalismo, pelos ritos mágicos e pela explicação dos problemas a partir da “incapacidade e inferioridade naturais” de oprimidas e oprimidos ¹⁴⁶ .
Transitiva	As preocupações já não se centram no plano biológico e o sujeito tem cada vez mais interesse em temas vinculados à espiritualidade e à historicidade, desenvolvendo seu poder de dialogar com suas circunstâncias e outros sujeitos. Pode ser transitivo-ingênua ou transitivo-crítica.
Transitivo-ingênua	Marcada pelo simplismo na interpretação dos problemas, pelo conformismo e pelo fatalismo, ainda percebe a realidade como algo estabelecido, estático e imutável. Ainda há uma propensão às explicações fabulosas ou míticas, à resistência à investigação e ao debate, à emocionalidade, à desconfiança em relação ao novo, à fragilidade da argumentação, à falta de diálogo e à polêmica. Apático diante da realidade, o sujeito se contenta com as primeiras impressões e não se aprofunda na análise, facilmente gerando conclusões superficiais a partir de explicações mágicas. Defende que o passado foi melhor que o presente, rejeita os esclarecimentos e não admite repensar suas posições.
Fanatizada	Quando deturpada ou distorcida, a consciência transitivo-ingênua tem uma propensão à massificação, à alienação, à irracionalidade e à desumanização, se tornando uma ameaça à democracia por suas ações domesticadoras do sujeito. Temendo a liberdade, o sujeito é conduzido, seguindo as prescrições alheias como se fossem ideias próprias. Enfim, deixa de ser sujeito para ser objeto.
Transitivo-crítica	Vital à democracia, diz respeito à capacidade de perceber as contradições e problemas da realidade. Fundamentada na apropriação do sujeito em relação à sua posição no contexto, marca o momento em que as explicações mágicas dão lugar ao debate, à argumentação, à análise, ao questionamento e à revisão do que até então parecia <i>natural</i> ou, pelo menos, <i>normal</i> . Há uma recusa das posições quietistas e uma luta pela humanização. É marcada pela maior racionalidade e profundidade na interpretação dos problemas (em detrimento das respostas até então superficiais e passionais). Inquieto e autêntico, o sujeito interroga, indaga, investiga, desmascara, contesta. Não polemiza, mas sim, dialoga, comunica e se comunica. Reconhecendo que a realidade é mutável, instável e dinâmica, o sujeito tem comportamento compromissado, exerce sua capacidade de escolha e não só conhece a realidade, mas a transforma a partir da práxis. É uma consciência livre e criadora, resultado de um trabalho educativo/formador crítico, dialogal e ativo.

Fonte: a autora (2017), a partir de Freire (2003, 2011c, 2011a, 2005, 1983, 2014).

Além da criticidade, outra característica que diferencia as consciências é a autonomia. Enquanto o sujeito ingenuamente consciente vive na dependência, aquele criticamente consciente existe com autonomia. Como oprimido, ele não decidia e dependia das decisões alheias (vindas dos opressores). Conscientizando-

¹⁴⁶ A consciência intransitiva, conforme elabora Freire, se aproxima do conceito de *consciência coisificada* apresentado pelo alemão Theodor Adorno (1903-1969), sendo “uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo” (ADORNO, 2000, p. 132).

se criticamente, o sujeito assume ética e responsabilmente seu direito de decisão e é capaz de avaliar as consequências, julgar, imaginar, optar, assumir os riscos e decidir por si. Dessa forma, vai forjando sua autonomia.

É na consciência crítica que o sujeito atinge o verdadeiro momento da conscientização, no qual há a negação do que está dado e aparece a capacidade de relacionar as coisas, perceber e refletir sobre sua relação com a natureza e com os outros sujeitos e agir de maneira transformadora. A realidade deixa de ser um “beco sem saída para ser o que em verdade é: um desafio ao qual os homens têm que responder” (FREIRE, 2005, p. 113). Criticamente consciente, o sujeito percebe que mudar (tanto sua condição, quanto o mundo) não é fácil, mas é possível. Então, se recusa a se acomodar, se mobiliza e organiza a mudança agindo de maneira cooperativa com outros sujeitos (FREIRE, 2013a).

A conscientização, enfim, é a ação de abrir os olhos e descruzar os braços diante da realidade. Criticamente conscientes, homens e mulheres se descobrem sujeitos de sua própria história, capazes de refletir, questionar, criticar, escolher, mudar e seguir outros caminhos, já que não estão mais submetidos/as ao destino que lhes é imposto. Esse processo só pode acontecer quando são vencidas as barreiras do isolamento, da quietude, da prescrição, das imposições e do anonimato da massa silenciada que não falava, apenas ouvia. A luta de oprimidas e oprimidos por seu direito de comunicar e se comunicarem agora tem meio e objetivo: o diálogo.

5.8 COMUNICAR NÃO É EMITIR COMUNICADOS: O DIÁLOGO PARA DIZER A PALAVRA AUTÊNTICA E SUPERAR O SILENCIAMENTO

Investigando sobre a relação entre Comunicação e Educação e tendo como foco a realidade da América Latina, Martín-Barbero (2014, p. 27, grifo nosso) sintetiza que “a história da América Latina é a de um longo e denso processo de *incomunicação*”. Freire (2003, p. 61) corrobora essa afirmação e, analisando o caso do Brasil, destaca como o país “[...] nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. Sem direito à ‘fala’ autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas”.

Freire (2011c) destaca como o antidiálogo, o paternalismo e a verticalidade impositiva das comunicações estavam presentes na história do Brasil desde o período colonial, nas capitanias hereditárias, com poucos senhores em gigantescas

porções de terra, nas quais *a lei eram eles*. É nesse cenário de não-participação na vida pública que se instala o mutismo¹⁴⁷ de oprimidas e oprimidos, silenciadas/os, passivas/os diante da voz do púlpito, subjugadas/os pelo poder dos donos das terras e dos representantes da Coroa (FREIRE, 2011c). Eram proibidas/os de falar, de trocar experiências, de ler a palavra e o mundo, de comunicarem, enfim, proibidas/os de se humanizarem. Como explica Freire (2011c, p. 93-94),

a sociedade a que se nega o diálogo – comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’, resultantes de compulsão ou ‘doação’, se fazem preponderantemente ‘mudas’. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico.

É comum a desconfiança (e até a resistência) de oprimidos e oprimidas em relação ao diálogo devido à sua adaptação a uma realidade histórica em que têm negado seu direito de dizer a palavra, enquanto devem somente exercer o dever de escutar e obedecer (FREIRE, 2011d). O silêncio, então, não se deve à incapacidade de oprimidos/as de se expressarem, mas à força violenta da mordaza instaurada pelas relações de poder. “No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar” (FREIRE, 2011d, p. 60-61).

É questionando este contexto de silenciamento e repetição de discursos que não eram autônomos – com poucas brechas para o diálogo e os discursos autênticos dos/das oprimidos/as –, que despontam os trabalhos de Paulo Freire, a partir da década de 1960. Mesmo produzidas a partir do campo da educação, para Martín-Barbero (2014, p. 19), as contribuições de Freire não só foram o primeiro aporte inovador da América Latina à teoria da comunicação, como formaram a “primeira teoria latino-americana de comunicação, uma vez que não só tematizou práticas e processos comunicativos desses países, como também levou a América Latina a se comunicar consigo mesma e com o resto do mundo”.

Duas obras são fundamentais para compreender o pensamento de Freire sobre Comunicação. Na *Pedagogia do oprimido* (2005), o autor lança as bases de

¹⁴⁷ O mutismo seria essa posição de meros espectadores, quietos e alheios à vida pública, reservada aos oprimidos diante do processo histórico, como resultado de relações violentas, frias, opressivas, exploradoras, arrogantes, antidemocráticas, desumanizadoras e antidialógicas. Quando, em alguns momentos específicos, parecia que havia se rompido o mutismo, os sujeitos acabavam reproduzindo o discurso e os atos incitados pelo opressor, convencidos de que fossem realmente seus. No entanto, não era voz autêntica: continuava sendo mutismo (FREIRE, 2003).

seu conceito de dialogicidade, ressaltando como Comunicação e Educação não poderiam ser dicotomizadas. Em *Extensão ou comunicação?*, obra escrita em 1968 durante o exílio no Chile, Freire (2011d) consolida seu conceito de Comunicação, fortemente marcado pelo diálogo¹⁴⁸.

Já em sua primeira obra, *Educação e atualidade brasileira*, Freire (2003) apresenta sua concepção¹⁴⁹ de homem como um ser de relações e sujeito de sua própria história. Nesse sentido, o diálogo é fundamental, já que a comunicação é o processo pelo qual essas relações (com outros sujeitos e com o mundo) se fundamentam. Homens e mulheres são, enfim, seres de comunicação e “o mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação” (FREIRE, 2011d, p. 86).

Como explica Freire (2011d), nenhum sujeito pode pensar autenticamente a si e ao mundo de maneira isolada, sozinho, fora da coparticipação com outros sujeitos. A comunicação é justamente a forma em que essa coparticipação se desenvolve, a partir da relação *pensamento-linguagem-contexto*. Também é por meio dela que os sujeitos podem compreender e se integrar à realidade. Logo, não há conhecimento humano fora da comunicação e “somente na comunicação tem sentido a vida humana” (FREIRE, 2005, p. 74).

Recusando a passividade dos sujeitos, Freire (2005, p. 58) defende que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. A luta pela libertação, no entanto, não resulta apenas da reunião dos sujeitos: para conquistarem sua liberdade, eles precisam estar não só juntos, mas em diálogo, em uma comunhão de palavras e de consciências. Precisam, enfim, estar em verdadeira comunicação.

Neste sentido, a educação não pode ser bancária, fundamentada em um ato de transmissão ou extensão sobre e para sujeitos silenciados e desprezados em seu potencial de dizer a palavra. A educação precisa ser libertadora e problematizadora,

¹⁴⁸ A partir de sua experiência no Chile, Freire (2011d) aborda a comunicação entre o técnico (o agrônomo chamado de *extensionista*) e os camponeses, mostrando o antagonismo entre extensão e comunicação. Na extensão, agrônomos-educadores ensinavam aos camponeses-educandos novas técnicas de trabalho e apresentavam novas tecnologias e equipamentos, de maneira a persuadirem os educandos e gerar (obrigar?) uma mudança de atitudes e uma prática de trabalho *mais moderna*. O autor critica como a extensão era domesticadora e desenvolvida no sentido de um adestramento, no qual o camponês-objeto era alguém *ignorante* e com conhecimentos *atrasados*, em quem eram depositadas as informações transmitidas por um agrônomo-sujeito. Sem promover a conscientização, Freire (2011d) conclui que a extensão não era comunicação, nem diálogo. Era apenas propaganda, convencimento, invasão cultural e manipulação.

¹⁴⁹ Conceito que também permeia todas as obras posteriores do autor.

já que “[...] é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2011d, p. 91).

Na perspectiva freiriana, a educação libertadora é uma educação pela e para a comunicação, na qual o diálogo é, ao mesmo tempo, meio e objetivo da ação educativa desenvolvida por educandas/educandos e educadoras/educadores, levando em conta que educandas-oprimidas e educandos-oprimidos não são meras/meros *arquivadoras/arquivadores de comunicados*, mas seres em busca de seu direito de ter voz e em luta por sua liberdade para comunicarem e se comunicarem (FREIRE, 2011d).

Assim, depositar um conteúdo em alguém ou transformar um sujeito em *objeto-paciente* dos comunicados não é comunicação. Não se trata de convencimento, propaganda, emissão de comunicados, domesticação, manipulação. Não é *blábláblá*, mero dizer ou escrever a palavra oca. Comunicar é um *municiar com*, um processo vivo e intenso de compartilhamento de conhecimentos, fortemente calcado no diálogo de maneira a privilegiar a interação horizontal entre os sujeitos (e não uma interação hierárquica, vertical, repressiva ou silenciadora).

Como não há comunicação sem dialogicidade (FREIRE, 1995) – assim como não há diálogo verdadeiro que não seja comunicativo –, esse municiamiento recíproco só pode se dar a partir da práxis, em um diálogo franco, crítico, ético, humilde, criador, respeitoso e encharcado de amor e esperança.

Na perspectiva freiriana, a educação-comunicação libertadora não é apenas um *comunicar*, mas um *comunicar-se*¹⁵⁰, uma construção conjunta e cooperativa, na qual a tarefa do educador e da educadora é desafiar educandas e educandos a irem além do mero ato de receberem as informações e, compreendendo o que vem sendo comunicado e apreendendo a substantividade do conteúdo do diálogo, produzirem conhecimento (FREIRE, 2011e; FREIRE, 2013a).

O diálogo é a pedra fundamental na construção do conceito freiriano de educação-comunicação libertadora, já que a verdadeira comunicação (diálogo) só se

¹⁵⁰ Ao usarmos *comunicar*, manifestamos o pronunciar (falar ou escrever) da palavra por um sujeito (ou um grupo de sujeitos) com a intenção de se expressar. Quando utilizamos *comunicar-se*, enfatizamos a reciprocidade do verbo, manifestada pelo pronome se: não se trata de alguém que diz ou escreve somente para se expressar, mas um sujeito que, enunciando a palavra, silencia para escutar ou ler a contribuição de outro sujeito e, construindo juntos um novo discurso, eles dialogam. Ao comunicar, o sujeito discursa. Ao comunicar-se, ele dialoga.

faz entre homens e mulheres livres, conscientes e autônomos/as e é justamente a partir da comunicação (diálogo) que homens e mulheres podem se conscientizar e conquistar sua liberdade e sua autonomia (FREIRE, 2005).

Em suas duas primeiras obras – *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade* –, Freire utiliza a expressão *dialogação*, inspirada no conceito de *parlamentarização* do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos e definida como a oposição à assistencialização:

a 'assistencialização' é o máximo de passividade do homem diante dos acontecimentos que o envolvem. [...] Enquanto na 'assistencialização' o homem queda mudo e quieto, na 'dialogação' ou na 'parlamentarização' o homem rejeita posições quietistas e se faz participante. Interferente (FREIRE, 2003, p. 28).

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2011c) ressalta a importância do conceito de *diálogo* do filósofo existencialista alemão Karl Jaspers (1883-1969). O diálogo freiriano é então uma relação horizontal entre os sujeitos e

nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2011c, p. 141).

Influenciado pelas leituras que fez durante o exílio, a partir de *Pedagogia do oprimido* Freire trabalha com a questão da dialogicidade e o diálogo passa a ser fortemente dialético¹⁵¹, sendo a dialogicidade a “essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p. 89). Em *Extensão ou comunicação*¹⁵², Freire (2011d, p. 51) define diálogo como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

O diálogo não serve, enfim, para conquistar o *outro*, torná-lo objeto, submetê-lo ou oprimi-lo. Ele se faz na colaboração entre sujeitos e é a conquista conjunta do

¹⁵¹ Sichirollo (1980) demonstra a estreita relação entre a *dialética* e o *diálogo*, desde a origem dos vocábulos e seu uso ainda na Grécia Antiga. Nessa linha, Zitkoski (2008, p. 128) defende que “Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre *dialética* e *diálogo*”. Justamente por isso, Freire trabalharia numa perspectiva que Zitkoski (2008) chama de *dialética-dialógica*.

¹⁵² Nesta obra, Freire (2011d) faz referências frequentes ao filósofo espanhol (radicado no México) Eduardo Nicol (1907-1990) e sua concepção de diálogo.

mundo para mudar a realidade. Assim, dialogar não é manter um *pingue-pongue* de perguntas e respostas vazias. Tampouco é um jogo entre os interlocutores, para saber quem *ganha* a discussão.

O diálogo é o ato do *municiar com*, ao mesmo tempo, leve e denso. Leve porque não é sisudo, mas alegre; denso porque não se faz superficial: é rigoroso e recheado de dúvidas e conhecimento. É o diálogo corajoso, democrático, do sujeito sem medo ou vergonha de se assumir como inacabado e querer aprender.

Segundo Freire (2005), para haver verdadeiro diálogo, são necessários:

- a) amor (pela vida, pelo mundo, pelos outros);
- b) humildade;
- c) intensa fé nos sujeitos e em sua vocação de *ser mais*;
- d) confiança entre os sujeitos (que só pode acontecer na coerência entre o que se fala e o que se faz);
- e) esperança (desejar e lutar pela humanidade esmagada pela injustiça);
- f) um pensar verdadeiro (pensar crítico que percebe a realidade como processo, não como algo imutável).

Não há verdadeira libertação se o diálogo não promove a reflexão de oprimidas e oprimidos sobre sua situação. Por isso, a educação bancária nega a dialogicidade como essência da ação educativa. A educação problematizadora, pelo contrário, afirma a dialogicidade e se faz dialógica:

a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve (FREIRE, 2011e, p. 83, grifo do autor).

A educação só é verdadeiramente educação quando se faz pelo diálogo. Do contrário, é domesticação, deformação, autoritarismo de um sujeito sobre outro. Essa negação do diálogo é o que Freire (2011c) chama de *antidiálogo*, fundado na relação vertical, desamorosa, acríica e arrogante entre os sujeitos, vazio de esperança e com o objetivo de *fazer comunicados* e não *comunicar*.

Como homens e mulheres se transitavam pelo diálogo (comunicando-se com outros sujeitos e com o mundo), a violência do antidiálogo e do mutismo só poderia ser vencida a partir de uma Pedagogia da Comunicação, já que é comunicando-se

que os sujeitos superam a mitificação, aprofundam sua criticidade, desvelam a realidade, se conscientizam e se libertam (FREIRE, 2011c).

Aqui, se acentua a relação dialética entre dialogicidade e curiosidade: enquanto a curiosidade desperta o diálogo, ele, por sua vez, aprofunda a curiosidade. Por isso, para ser autêntico, exige uma consciência transitiva, capaz de superar a visão estreita e superficial dos fatos em prol de uma postura radical – longe de ser fanática ou intolerante –, lendo e reescrevendo o mundo de maneira profunda, inquieta, crítica e transformadora.

De forma semelhante ao conceito de *comunicação* de Freire, o alemão Jürgen Habermas (1929-) propõe a *Teoria do Agir Comunicativo*. Habermas defende que os sujeitos se relacionam – reflexiva e criticamente – com o mundo a partir da comunicação¹⁵³. Nesse contexto, a linguagem é fundamental, já que é por meio dela que os seres humanos podem referir-se ao mundo. Indo além, é pela linguagem – em seu papel como mediadora da interação social – que pode se dar o entendimento mútuo entre os sujeitos, o que tornaria importante romper com o modelo que nega a homens e mulheres sua condição de *sujeitos comunicantes*.

Segundo Habermas (2001), como a comunicação tem papel fundamental para a emancipação dos sujeitos, homens e mulheres precisariam realmente ter a possibilidade de *agir comunicativamente*, ou seja, se comunicarem a partir da força libertadora da reflexão e do diálogo democrático construído social e cooperativamente visando ao consenso de maneira não-coercitiva.

Sem dúvida, só numa sociedade emancipada, que tivesse levado a cabo a maioria dos seus membros é que a comunicação se desdobraria no diálogo, livre da dominação, de todos com todos, ao qual vamos sempre já buscar tanto o padrão de uma identidade do eu reciprocamente constituída como a ideia do verdadeiro consenso (HABERMAS, 2001, p. 144).

A Teoria Crítica de Habermas fundamenta sua visão da Comunicação, da mesma forma que o materialismo histórico e dialético fornece as bases para a visão freiriana de Comunicação e Educação. Por isso, destacamos as possibilidades de aproximação entre o pensamento de Habermas e o de Freire sobre Comunicação e o papel do diálogo para libertação/emancipação dos sujeitos comunicantes.

¹⁵³ Andreola (2014) lamenta que Freire faleceu em maio de 1997, apenas algumas semanas antes da data em que participaria, na Alemanha, de um encontro com Habermas, no qual provavelmente dialogariam sobre suas perspectivas de Educação e Comunicação.

Na perspectiva freiriana, no diálogo-comunicação não há *receptores/as* e *emissores/as*. Logo, não há *aquele/a que fala* e *aquele/a que escuta*. Todos os sujeitos são interlocutores, convidados a participar da comunhão pelas palavras. Assim, o diálogo não é mero falar, pressupondo a negação *do outro*. Pelo contrário, é a confirmação *do outro* como um existente que transforma e é transformado. Para isso, o processo da escuta é fundamental, já que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...]” (FREIRE, 2011e, p. 111, grifo do autor).

Se não há comunicação fora do diálogo, tampouco há comunicação dialógica que despreze a disciplina do silêncio. Para escutar bem, é necessário ser rigorosa e respeitosamente silenciosa/o diante da expressão da palavra *do outro*¹⁵⁴, evitando interrupções. Porém, não é ficar em silêncio apenas controlando a sua vontade de falar, esperando ansiosamente sua hora de retomar a palavra (FREIRE, 2011e). É ser atenta/o, ouvir, refletir, sentir o discurso, as dúvidas e indagações *do outro*, compreendê-los profundamente, se apropriar deles e contribuir com sua reflexão.

Por isso, o diálogo não é uma reação automática e pode não se fazer imediato, já que é uma elaboração que exige paciência, reflexão, tempo para *maturação*, outras leituras e reinterpretações. O sujeito pensa, repensa, questiona, reelabora, até consolidar sua posição a partir do que ouviu ou leu e se sentir seguro para exteriorizar (por meio da escrita ou da fala) e contribuir com suas conclusões, impressões, opiniões, ideias ou questões. O diálogo é, enfim, um compromisso de cada sujeito consigo mesmo, com *o outro* e com o mundo.

No entanto, Freire (1995) alerta que diálogo não é *tagarelíce* e, se fazendo na tensão entre autoridade e liberdade (sem cair no autoritarismo), não pode ter como exigência que todos/as os/as envolvidos/as falem. Não se pode *obrigar* alguém a dialogar quando sente que não tem nada a dizer (FREIRE; SHOR, 1986). Da mesma forma, não é possível exigir que alguém permaneça silenciado, negado em seu direito de dizer a palavra, se quer e sente que pode contribuir a partir da expressão pela fala ou escrita.

Como ressalta Freire (2005), dizer a palavra não deveria ser privilégio de alguns e algumas, mas direitos de todos e todas. Por isso, não é possível diálogo com aqueles/as que querem dizer a palavra sozinhos/as, prescrevendo e

¹⁵⁴ Para Freire (2013b, p. 122), não há “como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove”.

comunicando para (e não com) os outros. “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2005, p. 91).

No entanto, não basta conquistar o direito à fala: é necessário que ele seja fundamentado com a palavra autêntica, crítica, consciente, transformadora, usada não em monólogo, mas em diálogo. É preciso superar o risco de o/a oprimido/a, silenciado/a em seu discurso próprio, reproduzir o discurso do/a opressor/a, no qual o/a oprimido/a fala, mas não diz nada. Apropriando-se do discurso do/a opressor/a, não só o repete: acha que é seu. Manipulado/a, se acha autônomo/a. Repetidor/a, se acha original. Oprimido/a, se acha opressor/a.

Fundamentalmente, Freire trabalha no sentido de romper com a cultura do discurso unidirecional, opressivo e sem amor e promover uma cultura do diálogo. Nessa perspectiva, Akkari e Mesquida (2008, p. 342, tradução nossa) explicam que o diálogo freiriano “[...] é caracterizado como um tipo de discurso humilde, aberto e focado na aprendizagem colaborativa. É a comunicação que pode despertar a consciência e preparar as pessoas para a ação coletiva”¹⁵⁵.

Não sendo dominação, persuasão, propaganda ou imposição, a comunicação dialógica-libertadora é comunhão e compreensão mútua entre sujeitos. Negando a manipulação, a invasão cultural, a massificação, a desumanização e a alienação, é uma comunicação esperançosamente crítica, atuante, com profunda fé nos sujeitos e essencialmente transformadora. Na perspectiva freiriana, os sujeitos em diálogo não só problematizam o mundo, mas problematizam a si mesmos no mundo. Por isso, não é palavra oca, vazia de sentido ou sem profundidade: é expressão e ação, verbo e mudança, enfim, palavra e revolução.

5.9 A LEITURA CRÍTICA E A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS PRÓPRIOS PARA VENCER A MASSIFICAÇÃO DOS MEIOS DE COMUNICADOS

Profundamente coerente, Paulo Freire substancia sua perspectiva sobre o uso e produção de mídias na escola a partir de seus conceitos de Comunicação e diálogo/dialogicidade. Levando em conta que comunicar não é *impor comunicados*,

¹⁵⁵ “[...] Is characterized as a kind of speech that is humble, open, and focused on collaborative learning. It is communication that can awaken consciousness and prepare people for collective action” (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 342).

mas dialogar e promover um *municar com*, Freire faz uma crítica política (e não técnica) à utilização dos meios, levando em conta que os sujeitos, em diálogo entre si e com o mundo, precisam também dialogar criticamente com as mídias.

Freire explica, em diálogo com o educador brasileiro Sérgio Guimarães¹⁵⁶, que, mesmo não tratando claramente e sequer citando diretamente os meios de comunicação em seus trabalhos anteriores, as mídias não eram desconsideradas e estavam “[...] dentro do horizonte geral da teoria do conhecimento que venho desenvolvendo [...]. O uso da televisão, o uso do rádio, nada disso altera a minha formulação da educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 40-41).

Crítico em sua leitura das mídias¹⁵⁷, Freire era igualmente crítico ao analisar o papel dos meios na sociedade, tendo em vista a fascinação que geravam entre o público, que, seduzido, mantinha uma leitura ingênua dos conteúdos, principalmente diante da *magia* das imagens na TV. Sensato, o educador (2014, p. 127) defendia que, “não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva”.

Para Freire (2011c), as mídias haviam se tornado recursos para comandar as maiorias, de maneira que era comum os sujeitos não acreditarem em informações que não tivessem ouvido também no rádio ou na televisão ou lido nos jornais. Sem contestar, *pensavam* e agiam de acordo com as prescrições que recebiam o dia todo (e todos os dias) dos meios (FREIRE, 2011a).

Como explica o próprio Freire (2005, p. 160), sua crítica não visava “os meios em si mesmos, mas o uso que se lhes dá”. Comprometidas com a ideologização contra os interesses populares¹⁵⁸, as empresas proprietárias das mídias comerciais

¹⁵⁶ Sérgio Guimarães, com quem Freire dialoga sobre as mídias, teve como *directeur de thèse* o francês Louis Porcher, uma referência para o desenvolvimento da *éducation aux médias* na França (como vimos no capítulo anterior). Guimarães, no entanto, abandonou o doutorado em 1978, quando saiu de Paris para trabalhar em Angola com a Unesco (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

¹⁵⁷ Freire (2001) relembra que, na infância, lia jornais impressos (o Jornal do Commercio e o Diário Pernambucano). Quando adulto, se tornou um ouvinte de rádio e um telespectador bastante crítico: “assisto a novelas, por exemplo, e aprendo muito criticando-as. [...] Sou um telespectador tão exigente de mim mesmo que me cansa assistir a programas de televisão, porque não me entrego docilmente. [...] Dificilmente um comercial me apanha desprevenido. [...] Eu analiso os comerciais de um modo geral e descubro neles, imediatamente, o corte de classe, por exemplo, o corte de sexo, o corte de raça; às vezes os três juntos, entendes?” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 14).

¹⁵⁸ “Seria uma santa ingenuidade esperar de uma emissora de televisão de grupo do poder dominante que, noticiando uma greve de metalúrgicos, dissesse que seu comentário se funda nos interesses patronais. Pelo contrário, seu discurso se esforçaria para convencer que sua análise da greve leva em consideração os interesses da nação” (FREIRE, 2014, p. 127).

teriam um papel fundamental na manutenção da dinâmica perversa de silenciamento de oprimidas e oprimidos, no sentido de mitificar, *sloganizar* e difundir apenas a versão única e hegemônica dos fatos (FREIRE, 2005). Agindo em prol da propaganda, da transferência e da manipulação, as mídias não promoviam o diálogo ou a riqueza e a profundidade das informações. Não eram, enfim, meios de comunicação, mas *meios de comunicados* (FREIRE, 2011d).

Para mudar essa situação, Freire defendia que os meios de comunicação de massa não deveriam ser rechaçados, mas compreendidos a partir de uma perspectiva que despertasse e possibilitasse aos sujeitos a superação da leitura ingênua de textos, sons e imagens, o desenvolvimento da leitura crítica dos meios, o fortalecimento do diálogo e a produção de conteúdos próprios, com vistas à conscientização e à libertação de oprimidas e oprimidos.

Neste sentido, era preciso levar em conta que a comunicação não é um processo neutro e a ação dos meios não pode ser pensada fora da questão das relações de poder, já que as tecnologias, em si, não são boas ou ruins, mas devemos sempre nos perguntar a serviço de quem, contra quem, em que perspectiva, na defesa de que interesses e com que objetivos (sutis ou explícitos) as empresas de mídias trabalham¹⁵⁹.

Para isso, o contato dos sujeitos com os meios precisaria mudar. Ao invés de se posicionarem *entregues* à televisão, ao rádio ou aos impressos (jornais e revistas), como se eles fossem inofensivos ou portadores da *verdade*, os sujeitos precisariam manter atenção redobrada para ler e compreender as mensagens de maneira aprofundada, autônoma e criteriosa (FREIRE, 2014).

Seria necessário superar a percepção de que, fáceis, agradáveis, divertidos e *espontâneos*, os conteúdos dos meios não exigiriam crítica. Ver tevê, ouvir rádio e ler jornais não poderia ser uma situação de passividade, puro repouso e entretenimento, mas de exercício da *curiosidade epistemológica*, sempre alerta, de maneira a não só questionar o conteúdo que está ali, mas as vozes que o enunciam – e todas as que, silenciadas, não o contrapõem.

Seria por meio da leitura profunda, crítica e questionadora que os sujeitos poderiam desmitificar versões, desocultar discursos escondidos, resistir e contestar

¹⁵⁹ “Enquanto monopólio de um certo grupo de força, de poder, o risco que você tem, que a sociedade civil inteira tem, é o de ficar manipulada pelos interesses de quem detém o poder sobre esse meio de comunicação” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 15).

os comunicados recebidos (FREIRE, 2014). Para isso, seria fundamental a compreensão da dinâmica própria e da linguagem utilizada pelos meios, principalmente no sentido de perceber a sutileza e a sedução contidas em seus mecanismos de convencimento (não só ideológicos, mas também comerciais), sua destreza em estabelecer suas versões como *a verdade* e os interesses, nem sempre claros, contidos em cada mensagem¹⁶⁰.

Na educação, é essencial a superação da comparação entre a escola *estática* em contraponto aos meios e sua linguagem vibrante, ativa, atrativa. Não se trata mais de lutar contra os meios, mas usá-los e, sobretudo, discuti-los, de maneira a desenvolver a curiosidade e o pensamento crítico de educandas e educandos em relação às mensagens transmitidas, oferecendo condições para que possam exercer, de forma plena e consciente, sua cidadania (FREIRE, 2014).

Freire (2005) defende que jornais e revistas poderiam ser recursos didáticos em uma educação problematizadora. Para isso, seria importante a leitura atenta e minuciosa e a discussão conjunta dos textos. Antes de começar, o educador ou educadora falaria sobre o autor ou autora (sua biografia, suas principais obras, o contexto em que vive/viveu e escreve/escreveu), de maneira que educandas e educandos pudessem ter contato não só com a publicação em si, mas com o sujeito por trás do texto. Depois, iniciaria o debate em torno do conteúdo da leitura – feito em conjunto por educandas/educandos e educadoras/educadores –, estabelecendo conexões entre os fatos comentados e criticando tanto o texto quanto o contexto dessas publicações (FREIRE, 2005).

Também seria importante comparar os textos de diferentes publicações a respeito de um mesmo assunto ou acontecimento, para compreender as múltiplas possibilidades de versões do mesmo fato (FREIRE, 2005). Assim, seria possível se questionar e compreender porque cada jornal se manifesta de forma diferente sobre o mesmo acontecimento – ou, pelo contrário, porque os textos são uníssonos, o conteúdo pasteurizado e a leitura de textos diferentes incorre no *mais do mesmo*.

¹⁶⁰ Destacamos a aproximação entre as ideias do alemão Theodor Adorno e o pensamento freiriano a respeito da educação para os meios. Adorno (2000, p. 77) explicava que suspeitava bastante do uso que se reservava à televisão, já que ela se tornava um meio para ocultar problemas, “[...] divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores”. Neste sentido, Adorno (2000, p. 80) defendia que seria necessário ensinar os espectadores a assistirem à tevê, com objetivo de desenvolver a reflexão e a crítica e estimular a formação de um juízo “independente e autônomo” sobre os conteúdos apresentados.

Freire, em diálogo com Ira Shor, ressalta como os meios eram importantes para possibilitar aos educandos o contato não só com sua realidade imediata, mas com os problemas de seu tempo, de seu país e do mundo (FREIRE; SHOR, 1986). Alinhados com a educação libertadora, os educadores poderiam utilizar os conteúdos dos meios para possibilitar a conscientização dos sujeitos e fazer

uma leitura crítica da cotidianidade, analisar, com os educandos, os fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Submeter aos educandos exemplos de discriminação retirados da experiência do dia a dia, discriminação de raça, de classe, de sexo; exemplos do desrespeito à coisa pública, de violência, de arbítrio (FREIRE, 2013a, p. 248).

O trabalho com as mídias exige que o/a educador/a não promova imposições, mas tenha humildade para aceitar as contribuições dos/das educandos/as. Não pode, enfim, se dar fora do diálogo dos sujeitos entre si e deles com o mundo. Freire também destaca como o uso dos meios, ao mesmo tempo, desafia e promove a criatividade de educandos e educadores (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

Freire não oferece *receitas prontas* para a utilização das mídias, mas visa despertar nos sujeitos a busca por sua própria maneira de conduzir sua leitura crítica dos meios – não só leitura crítica de textos impressos, mas de imagens (fotos e ilustrações), a escuta crítica de áudios e a leitura/escuta crítica de audiovisuais. Por isso, não impõe, mas sugere possíveis caminhos em três perspectivas:

- a) os meios como tecnologias para divulgar conteúdos e ações dos Círculos;
- b) o aproveitamento dos conteúdos divulgados pelas mídias nas aulas;
- c) a produção de conteúdos próprios para as mídias (próprias ou não).

Na experiência de Angicos, Lyra (1996) relembra que eram realizadas projeções de filmes e alguns animadores propunham aos alfabetizandos a leitura de jornais e revistas, principalmente no sentido de estimular o reconhecimento das famílias silábicas. Mas o trabalho não se limitava à leitura de mídias e os alfabetizandos também viam suas contribuições reunidas n' *O pau-de-arara*, publicação com frases escritas pelos próprios camponeses e selecionadas para impressão pelos coordenadores com o objetivo de preparar os educandos para a leitura de outras publicações (LYRA, 1996)¹⁶¹.

¹⁶¹ Lyra (1996, p. 78-79) relata sobre a reunião do dia 6 de março: “hoje foi mimeografado e distribuído o jornal *O pau-de-arara*, com frases tiradas de seus cadernos [dos alfabetizandos], que foi lido coletiva e individualmente. Concluímos que, se tivéssemos pedido a eles frases para o

Em sua experiência na Guiné-Bissau, Freire (2011b, p. 129) destaca a grande variedade de possibilidades de utilização do rádio para a alfabetização, principalmente no sentido de transmitir programas com trechos de debates realizados nos Círculos de Cultura, devidamente gravados, ou “[...] a criação de um programa vivo e dinâmico, através do qual se tentasse motivar os ouvintes a organizar, em suas casas, em suas ruas, em seu bairro, Círculos de Cultura”.

No período da pós-alfabetização, a sugestão era que educandas e educandos realizassem a “transcrição de trechos do jornal *Nô Pintcha* [jornal que circulava no país]. Este material, recolhido pelos alfabetizandos e pelo animador, depois de lido, seria objeto, na reunião do círculo, da análise de todos” (FREIRE, 2011b, p. 128). Dessa forma, a leitura crítica da mídia poderia ser construída de maneira conjunta, utilizando um material dentro do contexto das/dos próprias/os educandas/os.

Também poderia ser reservada uma página do jornal da região¹⁶² para publicação de textos de alfabetizadas e alfabetizandos e das/dos animadoras/animadores dos Círculos de Cultura:

página em que se noticiasse o que vem ocorrendo nos círculos, os avanços, as dificuldades dos alfabetizandos, as soluções encontradas para algumas delas; em que se publicassem pequenos textos escritos pelos alfabetizandos bem como sínteses das discussões em torno de certos temas de interesse nacional (FREIRE, 2011b, p. 128).

A página seria, ao mesmo tempo, um material para leitura de educandas e educandos (e posterior discussão nos Círculos) e um recurso para desenvolvimento da escrita, de maneira a não só ser uma mídia que fala das/dos participantes, mas por meio da qual animadoras/animadores e educandas/educandos poderiam falar (FREIRE, 2011b).

Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, discute a possibilidade de uma atividade em que alunos e alunas seriam incentivados/as a assistir a um programa

jornal, teríamos conseguido resultados melhores do que os obtidos”. Em suas anotações do dia 9 de março, Lyra (1996, p. 91) considera que, chegando à reta final da experiência em Angicos, era importante a “confecção de jornais mimeografados antes desta fase, com as famílias de letras conhecidas. Depois fazer jornais com frases de seus cadernos [dos alfabetizandos] e, para maior incentivo, pedir a eles frases e notícias da cidade para o jornal” e “agora, perto do final do curso, quando eles já escrevem com relativa facilidade, pedir composições para o jornal”.

¹⁶² Destacamos como essa sugestão esbarra em uma questão fundamental: visando ao lucro em seu trabalho, dificilmente as empresas jornalísticas abririam espaço para uma produção dos Círculos de Cultura, que não teria como meta qualquer tipo de retorno financeiro para a publicação. Uma solução, nesse caso, seria propor a inserção dessa página em jornais comunitários ou publicações populares que não visassem fundamentalmente ao lucro, mas tivessem como proposta a divulgação de conteúdos *pela* e *sobre* a comunidade de onde emergiu o Círculo de Cultura.

de TV e o/a professor/a prepararia um momento em que eles/elas, separados/as em grupos, discutiriam suas observações, impressões, críticas (FREIRE, GUIMARÃES, 1984). Depois, apresentariam os resultados para o grande grupo e iniciariam uma discussão sobre a programação de TV. O exercício colocaria educandas e educandos numa posição de superar a leitura ingênua e dócil da mídia televisiva, de maneira a não só questionar os conteúdos apresentados, mas a própria televisão e suas implicações históricas, tecnológicas e culturais (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

Segundo Freire, também seria interessante a possibilidade de as escolas disponibilizarem gravadores de áudio e câmeras fotográficas, os quais alunos e alunas poderiam pegar emprestados e, depois de 10 ou 15 dias, apresentar o que apreenderam da realidade do bairro, da cidade, de seu cotidiano (FREIRE, GUIMARÃES, 1984). O tema poderia ser livre ou sugerido pelo/a professor/a, como conversar com as/os moradoras/es mais antigas/os do bairro e conhecer um pouco da história de sua comunidade.

O importante seria incentivar educandas e educandos a interagirem, ouvirem outras pessoas, gravarem suas falas, observarem seu entorno (e gravá-lo), enfim, “a meninada podia fazer uma excelente gravação da poluição auditiva desta cidade, como poderia fazer uma fotografia da poluição visual deste município. [...] Poderia filmar, gravar e trazer, discutir e debater” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 47).

Neste caso, os meios seriam recursos para o sujeito materializar a sua escrita do seu mundo, seja a partir de textos, imagens (fotos e ilustrações) e áudios. Educandas e educandos trabalhariam com a pesquisa e a expressão oral (para apresentar o seu trabalho às/aos colegas), enquanto ao/à educador/a caberia discutir o material com o grupo, promovendo a decodificação dessas codificações.

Para isso, seria importante que a escola não só disponibilizasse os equipamentos, mas oferecesse capacitações para que educandas/educandos e educadoras/educadores aprendessem como usar os materiais de maneira consciente e comprometida – e não apenas para reproduzir a linguagem dos meios de comunicação de massa¹⁶³.

Inspirado nessa ideia, Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, relembra que quase trabalhou com a produção de mídias, durante seu período no exílio: ao

¹⁶³ Também poderia ser realizado o intercâmbio das produções entre alunas/os de escolas diferentes, além de momentos de encontro entre essas/es educandas/os, nos quais os grupos apresentariam suas fotos, textos e áudios e debateriam sobre suas pesquisas (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

deixar a Suíça para voltar definitivamente ao Brasil, ele deixou seu cargo de professor na Université de Genève, onde “[...] já estava montado um seminário que nós íamos fazer num semestre todo, a partir disso. Na verdade, eu tinha proposto dois seminários: um era ‘a escuta da realidade’, com gravadores; o outro era ‘a fotografia do mundo’” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 47).

Contra-pondo-se à visão recorrente de que as mídias são um *problema* a ser *enfrentado* pela escola¹⁶⁴, Freire as vê como possibilidade. Seu objetivo não era alimentar uma briga ou um confronto entre escola e mídias. Ponderado, defende que os meios e seus conteúdos podem fazer parte da ação educativa, desde que ela seja libertadora-problematizadora e os textos, imagens e áudios sejam lidos/escutados de maneira realmente crítica e consciente.

Por isso, Freire se contrapõe à forma com que as tecnologias são incorporadas ao cotidiano escolar, limitando educandas e educandos ao papel de *consumidoras e consumidores* de informações e não *produtoras e produtores* de conhecimento: “e, daí, meios tão dinâmicos de comunicação terminam por domesticar os alunos, submetendo-os a uma burocracia escolar, a uma escolástica, de novo. E aí é um desastre!” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 30).

Mais que o uso de mídias, seria o esforço de a escola realmente ser um lugar de comunicação, de forma a privilegiar a criatividade de educandas/educandos e educadoras/educadores, a produção de conhecimento, a curiosidade, a pesquisa, a imaginação, deixando “[...] de ser um espaço preponderantemente fabricante de memórias repetitivas, para ser um espaço comunicante e, portanto, criador. E, para isso, então, ela não poderia jamais de ter, como auxiliares extraordinários, todos os meios de comunicação” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 25).

Uma escola que, entre outras ações, abre espaço para as mídias, sua leitura crítica e a produção de conteúdos próprios. Uma escola sem medo de dialogar com os meios, de conviver com eles e utilizá-los não como tábua de salvação, mas como meios para os sujeitos se informarem, conversarem uns com os outros, trocarem opiniões, enfim, meios para dialogar, sem perder de vista que os recursos de comunicação são, enfim, apenas recursos: é o uso que os sujeitos fazem deles que torna uma ação domesticadora ou libertadora (FREIRE, 2011d).

¹⁶⁴ Como verificamos no capítulo anterior desta tese.

Por isso, a solução para Freire (2001, p. 254) não é *despejar magicamente* equipamentos na escola: a questão fundamental “não é a de você comprar três computadores e distribuir pelas 700 escolas da cidade, mas se você tem condições de preparar rigorosamente o magistério que vai mediar, ou que vai colaborar com as crianças para o uso do instrumento tecnológico”.

Qualquer ação de uso de mídia na escola, então, precisa levar em conta a maneira como educadoras e educadores são preparadas/os para trabalhar com os meios. Não só tecnicamente – como usar determinados aparelhos, que recursos eles oferecem –, mas sobretudo se elas e eles mantêm uma leitura crítica dos meios, se também refletem sobre os assuntos apresentados, se questionam a linguagem midiática, se compreendem os interesses por trás de determinada transmissão. Principalmente, é preciso possibilitar que trabalhem em uma perspectiva de educação libertadora, para que o uso das mídias não seja domesticação ou repetição, mas verdadeira comunicação: um diálogo realmente profundo, amoroso, respeitoso, crítico, ético e esperançoso com outros sujeitos, com as mídias e com o mundo.

5.10 A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO DE FREIRE: MAIS QUE *COMUNICAR*, A EDUCAÇÃO DO *COMUNICAR-SE* CRÍTICO E AUTÔNOMO

Diante da investigação desenvolvida neste capítulo, é possível definir que a Pedagogia da Comunicação de Paulo Freire é uma reação tanto ao modelo vigente de comunicação, principalmente contra o mutismo, o silenciamento de oprimidos e oprimidas e a massificação operada pelas mídias comerciais, quanto à educação bancária, igualmente baseada na leitura acrítica e na negação dos conhecimentos, da linguagem e da palavra de educandas e educandos.

A educação libertadora é também uma educação da comunicação (FREIRE, 2005), tendo em vista que *comunicar* não é *repetir, emitir, impor* ou mero *armazenar comunicados*, mas um *municar com*, desenvolvido a partir do diálogo crítico e comprometido dos sujeitos entre si e com o mundo.

Isso inclui (mas não se limita) à leitura crítica e o diálogo consciente com os meios de comunicação. Freire não se contrapõe à presença dos meios na escola, já que as mídias poderiam oferecer as soluções técnicas para promover o papel ativo, criador, atuante e crítico de educandas e educandos (tão importante à educação

problematizadora), mas o imprescindível era a possibilidade de desenvolver a leitura e a escrita conscientes e autônomas da palavra e, principalmente, do mundo.

Freire é um precursor fundamental da Educação para a Comunicação, mas sua contribuição não se restringe a uma *pedagogia dos meios* ou uma *pedagogia das mídias*. Para ele, o essencial não era que os equipamentos e tecnologias de comunicação – assim como as técnicas para sua utilização –, fizessem parte da escola, mas que a comunicação (independentemente dos recursos utilizados para materializá-la) fosse realizada de maneira participativa, ética e dialógica.

Pela Educação-Comunicação, os sujeitos exercitam a curiosidade, a busca, a pesquisa, a investigação sobre a razão de ser dos fatos e objetos e questionam a favor e contra quem o sistema se desenvolve (FREIRE, 2011f). Nesta perspectiva, a comunicação seria meio para estimular a leitura, o debate e a escrita, promover o diálogo entre os sujeitos e deles com a realidade, possibilitar a conscientização, a reflexão e a crítica e incentivar a organização das classes oprimidas de maneira a agirem no mundo de maneira transformadora.

É uma Educação Comunicativa séria, rigorosa e crítica sem perder a alegria, o sonho, a esperança, a fé e a coragem para lutar por um mundo diferente. Uma Educação que, pela e para a Comunicação, anuncia uma sociedade menos discriminatória e mais justa e se permite sonhar com um mundo menos feio e autoritário e muito mais humano. A comunicação que, na medida em que é libertada, também liberta os sujeitos.

Ler e conhecer as ideias alheias era fundamental, mas não poderia parar por aí. Era preciso escrever, de maneira comprometida e consciente, para apresentar sua própria leitura da realidade e reescrever o mundo. Na alfabetização, por exemplo, educandas e educandos eram convidadas/os a compor seus próprios textos, que serviam como codificações a serem discutidas, decodificadas, refletidas, criticadas, reformuladas e aprofundadas. Alfabetizandas e alfabetizandos, então, aprendiam a ler escrevendo e a escrever, lendo.

Ao sugerir como possibilidades de pós-alfabetização o desenvolvimento de entrevistas com especialistas e com moradoras e moradores da comunidade, as gravações das discussões dos círculos para audição e reflexão posteriores, a produção de programas de rádio ou a elaboração de textos próprios para o jornal local, Freire destaca como a educação libertadora não se fazia apenas em consumir o que outros sujeitos falaram-escreveram, mas na produção de conteúdos próprios.

Assim, para Freire, a alfabetização e a pós-alfabetização não eram processos meramente para que o sujeito fosse capaz de se expressar, mas que pudesse, ao aprender a ler e escrever sua palavra, comunicar-se. A própria conscientização não era um processo do sujeito ensimesmado, mas daquele que, tomando consciência do mundo, se abria às experiências de ler-falar-ouvir-escrever e se conscientizava criticamente a partir do diálogo consigo mesmo, com o *outro* e com o mundo.

É pela comunicação verdadeira que o sujeito se integra ao contexto. Assim, a Educomunicação freiriana é, antes de tudo, uma educação-comunicação profundamente humana, partindo do/a oprimido/a e possibilitando que homens e mulheres comuniquem e se comuniquem a partir de sua leitura do mundo, de sua própria história, de sua voz até então silenciada para partilhar suas esperanças e sonhos. Com isso, reforça a importância de todos e todas conquistarem seu direito a dizer a sua palavra e fazer história. Mas não só isso. Conquistarem também o direito de serem escutados/as com atenção, amor, paciência e respeito pela sua expressão. O direito de serem levados/as em conta. O direito de humanizarem-se.

A Pedagogia da Comunicação desperta a luta de oprimidas e oprimidos para a libertação, de maneira que, ao superar a imposição do silêncio, sua expressão seja autêntica – e não mera reprodução dos discursos de opressores/as. Que não seja, enfim, palavra vazia, mas palavra emancipadora, que torna suas interlocutoras e interlocutores sujeitos críticos, conscientes e agentes ativos/os da reescrita criativa do mundo. Assim, é uma Educação para e pela Comunicação visando à denúncia da realidade e o anúncio de sua radical transformação.

Na Pedagogia da Comunicação freiriana, o diálogo é meio e objetivo: é por meio do diálogo que educamos e somos educados; ao mesmo tempo, ao se educar, o sujeito desperta para o diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Assim como aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo, educandas e educandos aprendem a dialogar, dialogando. A ação educativa se desenvolve, então, para que o sujeito, consciente criticamente, aja no mundo por meio do diálogo e para (em prol do) diálogo. É, enfim, ir além de uma *Pedagogia do Comunicar*, mas existenciar uma verdadeira *Educação para e pelo Comunicar-se*.

Falando, ouvindo, escrevendo, lendo, duvidando, questionando, interagindo, dialogando, em suma, se comunicando oprimidas e oprimidos se mobilizam, se organizam, se conscientizam, agem e se tornam cada vez mais críticas/os. Repensam o mundo enquanto repensam a si mesmas/os no mundo. Pela

Comunicação, descubrem que não estão sozinhas/os. Emancipam-se. Não são objetos, mas sujeitos. Não são oprimidas/os: *estão sendo* oprimidas/os. Não são massa: são povo¹⁶⁵.

Finalizamos pensando junto com Freire, que, em diálogo com Sérgio Guimarães, convida seu interlocutor a refletir sobre como seria revolucionária uma experiência “numa zona chamada periférica da cidade, em que se ampliasse o espaço de liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de pôr juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes... já pensaste?” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 29).

É tendo em vista essa provocação de Freire que, no próximo capítulo, ousaremos pensar em uma Educação para e pela Comunicação materializada pela escrita consciente e comprometida de educandas/educandos e educadoras/educadores a partir da imprensa escolar. Afinal, o jornal escolar, tomando como ponto de partida a proposta freinetiana, pode ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar à luz da perspectiva freiriana?

¹⁶⁵ Parafraseamos o sr. Antônio Ferreira que, durante o último encontro entre alfabetizadores/as e alfabetizados/as para encerramento da experiência de Angicos, discursa em nome dos/das participantes diante do então presidente da República João Goulart afirmando que eles e elas tinham deixado de ser massa e agora *estavam sendo* povo (LYRA, 1996).

6 O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA INTRA E EXTRAESCOLAR: A EXPRESSÃO DA PALAVRA SILENCIADA PARA MATERIALIZAR O DIÁLOGO AUTÔNOMO E LIBERTADOR

Após investigar a respeito da história da imprensa da escola, compreender a perspectiva freinetiana sobre o jornal escolar, analisar as características das teorias e práticas associadas à integração da Comunicação e da Educação (e do uso e produção de mídias na escola) e definir a Pedagogia da Comunicação segundo Paulo Freire, nos propomos neste capítulo a responder a pergunta de pesquisa e investigar a possibilidade de o jornal escolar, tomando como ponto de partida a proposta freinetiana, ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar à luz da perspectiva freiriana.

Para isso, consideramos as características da imprensa escolar, segundo Freinet, e realizamos a crítica com base nas contribuições das teorias sobre a integração entre Comunicação e Educação e, principalmente, a perspectiva freiriana sobre o diálogo e a leitura-escrita crítica, de maneira a determinar se o jornal escolar poderia realmente ser um meio de comunicação (e não mera *emissão de comunicados*) para a comunidade.

Na obra *O jornal escolar*, Freinet (1974b) explica que o jornal escolar poderia servir não só como informativo intraescolar ou fonte de contato com escolas em outras cidades, mas como um meio de ligação e comunicação da comunidade, saindo do *estabelecimento escolar* e chegando até os moradores para informar sobre os fatos mais importantes da vida local. Para isso, Freinet (1974b) defendia que era preciso um *reconsiderar* das características da imprensa escolar, seus objetivos e características. Eram necessárias mudanças na forma de escrever, na escolha dos assuntos e nos objetivos da publicação.

Defendemos que o pensamento de Paulo Freire a respeito das mídias e da Comunicação pode contribuir para que a proposta do jornal freinetiano se torne uma mídia que não só informa a comunidade, mas um jornal que vai além, com vistas à conscientização dos sujeitos.

Para isso, iniciamos apresentando as diferenças e aproximações entre as perspectivas freinetiana e freiriana de Educação e Comunicação. Depois, investigamos o jornal escolar à luz de Freire, de maneira a compreender qual seria a sua relação com a formação de consciência crítica.

6.1 UM DIÁLOGO ENTRE CÉLESTIN FREINET E PAULO FREIRE

Pouco distantes cronologicamente¹⁶⁶, Célestin Freinet e Paulo Freire têm semelhanças no contexto de suas lutas, em suas propostas pedagógicas e em suas ações em prol da educação popular. Justamente por isso, há grande interesse em pesquisas relacionando o pensamento e as contribuições desses dois educadores, como Gadotti (1996), Fleuri (2008) e Boleiz Júnior (2012)¹⁶⁷.

Uma primeira aproximação pode ser feita pela maneira como tanto Freinet, quanto Freire enfrentaram resistências em relação ao seu trabalho, aquele visando à emancipação dos camponeses no interior da França e este dos sertanejos no Nordeste brasileiro. Se Freinet foi considerado um “líder terrorista perigoso” na França durante a Segunda Guerra Mundial e acusado de usar a escola como depósito de armas e munições (E. FREINET, 1968), Freire (2013a, p. 184) relembra, aos risos, que “chegou-se a dizer que haviam encontrado, depois do Golpe de 64, na sede do movimento [MCP], quantidade enorme de uniformes de guerrilheiros, e de armas também, para a luta armada que preparávamos”.

Mesmo com o conteúdo fantasioso das *denúncias* apresentadas contra ambos, Freire e Freinet acabaram presos e perseguidos pelo mesmo motivo: recusando o rótulo de *educadores neutros*, suas ideias políticas e suas ações pedagógicas não beneficiavam as classes dominantes. Pelo contrário, eram afrontas ao *status quo*.

Esse perfil semelhante não passou despercebido ao próprio Freire. Em *Cartas à Guiné-Bissau*, ele (2011b) faz uma lista com os nomes de “pedagogos políticos”, símbolos da confiança crítica na atuação da juventude na realidade. Entre eles, está Célestin Freinet. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (2011a, p. 151) cita o francês como exemplo do papel do educador na educação libertadora¹⁶⁸:

¹⁶⁶ São apenas 25 anos que separam Freinet e Freire. O francês nasce em 1896 e começa seu trabalho como professor-adjunto de uma classe rural em 1920. Um ano depois, Freire nascia em Recife, no Brasil. Freinet morre em 1966, também na França. Quatro anos depois, Freire se muda para Genebra, a cerca de 400 km de Vence, onde vivia Freinet.

¹⁶⁷ No entanto, não tivemos contato com outro estudo anterior cujos temas abordados fossem os mesmos desta tese: o jornal escolar, a possibilidade de formação de consciência crítica e a relação entre o conceito de Comunicação de Freinet e de Freire.

¹⁶⁸ Em nossa investigação, encontramos duas outras referências diretas de Freire a Freinet. O francês aparece ainda em *Cartas à Guiné Bissau*, quando Freire (2011b, p. 50) relata suas visitas prévias ao trabalho de alfabetização no país africano e, em uma delas, faz contato com professores

a educação, como instrumento de reprodução da ideologia dominante ou como um método de ação transformadora revolucionária, exige sempre essa presença [do educador]. Há, contudo, uma radical diferença entre as duas formas de estar presente e de ser presença. Freinet, para falar apenas num dos grandes pedagogos contemporâneos inscritos na perspectiva libertadora, jamais deixou de estar *presente*, mas jamais, também, exacerbou sua presença a ponto de transformar a presença dos educandos em sombra da sua.

Em novembro de 1990, foi realizado o primeiro *Seminário de Educadores Freinet do Nordeste*, em Olinda (Pernambuco), e o evento contou com a participação de Paulo Freire na conferência *Os pontos comuns entre a pedagogia Paulo Freire e a pedagogia Freinet*¹⁶⁹, como relembra Moraes (1992). Durante o evento, Freire (MORAIS, 1992, p. 65, tradução nossa)¹⁷⁰ falou da importância de Freinet para a Educação e que percebia algumas semelhanças entre eles, principalmente por sua valorização do trabalho e a relação orgânica entre teoria e prática (negando qualquer possibilidade de dicotomia entre elas):

tenho grande admiração e respeito por Freinet. [...] [Em 1961,] tive contatos com os membros do movimento Freinet internacional em Paris. Colaborei naquele momento, mas infelizmente não tive a oportunidade de encontrá-lo. [...] Os sonhos de Freinet são também os meus. Há uma concordância entre os objetivos: a luta, o engajamento permanente por uma educação popular, por uma escola séria que não teria vergonha de ser também feliz.

Durante o evento, Freire ressaltou como Freinet, assim como ele, rejeitava o intelectualismo e o verbalismo vazio e fazia da prática escolar uma extensão da prática social: “como é possível ensinar a Pedro se o professor não sabe como Pedro vive, nem quais são seus desejos e seus medos? É importante conhecer o desejo do aluno, porque ele tem um impacto fantástico na aprendizagem” (MORAIS, 1992, p. 65, tradução nossa)¹⁷¹. Outra preocupação comum dos dois educadores, na

locais enquanto participavam “do primeiro seminário de formação em torno da Pedagogia de Freinet”. Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2001), ao citar educadores reconhecidos por sua importância para a Educação, apresenta Dewey, Montessori e Freinet.

¹⁶⁹ Peyronie (1999), na obra *Célestin Freinet: pédagogie et émancipation*, publica trechos dessa conferência ao falar da importância de Freinet para o pensamento de educadores fora da França.

¹⁷⁰ “J’ai une grande admiration et du respect pour Freinet. [...] [En 1961,] j’ai eu des contacts avec des membres du mouvement Freinet international à Paris. J’ai collaboré à ce moment mais malheureusement, je n’ai pas eu l’occasion de le rencontrer. [...] Les rêves de Freinet sont aussi les miens. Il y a concordance entre les objectifs: la lutte, l’engagement permanent pour une éducation populaire, pour une école sérieuse qui n’aurait pas honte d’être aussi heureuse” (MORAIS, 1992, p. 65).

¹⁷¹ “Comment est-il possible d’enseigner à Pierre si l’enseignant ne sait pas comment Pierre vit ni quels sont ses désirs et ses peurs? Il est important de connaître le désir de l’élève car il a un impact fantastique sur l’apprentissage” (MORAIS, 1992, p. 65).

visão de Freire, era a relação entre a liberdade e a autoridade na ação pedagógica¹⁷², na qual ambos defendiam o equilíbrio entre elas.

Em uma das notas de *Cartas a Cristina*, Ana Maria Freire (2013) explica que o marido tinha um livro onde registrava as obras que havia adquirido entre 1942 e 1955 e, entre elas, há uma referência ao francês Roger Cousinet que, como vimos no capítulo 2 desta tese, teve influência no trabalho de Célestin Freinet.

O educador paraibano Germano Coelho, amigo de Paulo Freire e um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), nos oferece pistas de como Cousinet pode ter despertado o interesse de Freire – e gerado o contato com o pensamento de Freinet. Em um texto sobre o MCP, Coelho (2002) explica que, na década de 1950, ele e sua esposa, Norma, aluna do curso de Pedagogia da *Université Paris-Sorbonne*, fizeram um estágio na escola *La Source*, na França, sob orientação do professor Roger Cousinet, com quem mantiveram contato.

Em 1954, o casal conheceu a escola Freinet, em Vence, sob recomendação de Cousinet, que orientou Norma e o marido a irem ver pessoalmente “a notável obra pedagógica” de Freinet (COELHO, 2002). Após ler a obra *Naissance d'une pédagogie populaire* (de autoria de Élise Freinet), Norma e Germano Coelho se encontraram pessoalmente com Célestin e Élise Freinet para uma visita.

Dessa experiência, Coelho (2002) destaca o ambiente alegre, feliz e espontâneo¹⁷³ e “essa maravilhosa conquista: a imprensa na escola”. Norma e Germano Coelho também visitaram o *Institut Coopératif de l'École Moderne*, em Cannes, e o Museu Pedagógico da *Université Paris-Sorbonne*, onde foi realizada uma exposição de um mês dedicada à Pedagogia Freinet (COELHO, 2002).

Segundo Coelho (2002), as ações de educação popular desenvolvidas por Freinet em Vence influenciaram fortemente a concepção do MCP – movimento do qual Freire também fez parte, no início da década de 1960 e no qual provavelmente teve contato com as ideias de Cousinet e Freinet a partir da estreita relação com Norma e Germano Coelho.

¹⁷² Em 1997, Freire concede entrevista a André Lefevre e Fatima Morais (1997) e comenta como era crítico com outras propostas de educação e raramente as aceitava em sua integralidade. Uma das exceções era Freinet, por sua crítica ao autoritarismo do educador.

¹⁷³ “A notícia se espalhou rapidamente: há um casal de brasileiros na escola. E os alunos se mobilizaram. Correram à Biblioteca. Consultaram o Fichário Escolar Cooperativo. Tomaram notas. E, à tarde, convocaram todos para o debate. Assunto: Brasil. E nunca nos fizeram tantas perguntas sobre o país” (COELHO, 2002).

Tendo como base as investigações dos capítulos anteriores, apontamos alguns distanciamentos (Figura 9) e aproximações (Figura 10) entre as perspectivas de Freinet e as de Freire a respeito da Educação:

Figura 9 - Comparação entre as perspectivas de Freinet e Freire

CÉLESTIN FREINET

O conhecimento é contextualizado. Por isso, a ação educativa deve levar em conta a realidade das crianças.

Trabalho com a educação infantil (principalmente crianças em processo de alfabetização)

Foco na educação do camponês francês no período entre as décadas de 1920 e 1960.

O centro da ação educativa é a criança. Com o tempo, o adulto se torna desnecessário e as crianças se organizam por conta própria.

O papel fundamental da observação e a escrita para descrever a realidade

O texto da criança que fala sobre si, a aula, sua rotina, a vida em casa, o cotidiano da aldeia.

O trabalho educativo como ação conjunta, mas visando resultados individuais: o sujeito que, autônomo, se educa e se transforma.

O professor como alguém que acompanha os alunos, responsável por coordenar e organizar o trabalho. Sua interferência deve ser mínima.

Suas propostas se desenvolvem dentro do contexto escolar oficial, para serem utilizadas também nos estabelecimentos escolares formais.

Jornal escolar para vencer o isolamento, a quietude e o anonimato da massa silenciada.

Alfabetização com o jornal escolar.

PAULO FREIRE

Além de ser contextualizado e levar em conta a realidade, o conhecimento é socialmente engajado e atuante.

Trabalho com a educação de adultos (principalmente a alfabetização).

Foco na educação do camponês brasileiro, entre 1960 e 1990.

O centro da ação educativo-comunicativa é o diálogo entre educandos/as e educadores/as e deles/as com o mundo.

O papel fundamental da crítica e a escrita para problematizar a realidade.

O texto do/a educando/a fala sobre si no mundo, o cotidiano da comunidade, a realidade que vive com colegas e familiares. Ele/ela não só relata: critica e, pela palavra, transforma.

O trabalho educativo como ação conjunta, visando resultados coletivos: os sujeitos que, autônomos e em comunhão, se libertam e transformam o mundo.

O/A educador/a é um/a animador/a, alguém que organiza as discussões. Sua interferência deve ser visando ao diálogo e não uma imposição.

Suas propostas visavam à educação não institucionalizada.

Diálogo para vencer o isolamento, a quietude e o anonimato da massa silenciada que não fala, apenas ouve.

Alfabetização a partir das codificações, das palavras geradoras e do diálogo.

Fonte: a autora (2017).

Figura 10 - Aproximações nas perspectivas de Freinet e Freire



Fonte: a autora (2017).

Assim como Freinet, Freire era um franco defensor da alegria na escola. Para ambos, a ação educativa não poderia se fazer verdadeiramente em um ambiente de tristeza, tédio ou desânimo. Como resume Freire (1993, p. 10), “não há esperança sem alegria”. Por isso, era preciso que a escola não se focasse somente em promover a *busca da alegria*, mas fosse um *local-tempo realmente alegre*, que possibilitasse a educandas e educandos, de maneira plena, a *alegria de viver*.

Neste sentido, Freinet e Freire se aproximam ao defenderem que educando/educanda não é um sujeito que *vai ser* alguém no futuro: ele/ela *já é*

alguém. Pela Educação, ele/ela não *vai se tornar*: ele/ela *já está sendo*. Por isso, o foco da Educação, tanto para Freinet quanto para Freire, não é uma preparação para viver: o/a educando/a já vive, se comunica, observa, aprende, tem experiências próprias, enfim, conhece a partir de sua história e sua existência. A Educação freinetiana-freiriana se faz então *pela vida, para a vida e com a vida*. É, enfim, ela mesma fator de *mais-vida*.

Seja a partir do jornal escolar ou tendo como base o diálogo, Freinet e Freire se aproximam porque combatem o ensinar-aprender da língua materna como se ela fosse estática, imutável, cristalizada no tempo e no espaço. Para ambos, a língua é viva, está em movimento, passa por mudanças, se modifica, se renova, renasce a cada momento na expressão cotidiana dos sujeitos.

Outro ponto fundamental é que, para Freinet e para Freire, o/a educando/a também tem algo a ensinar, assim como o/a educador/a tem algo a aprender, então todos/as podem ensinar-aprender e aprender-ensinar. Assim, a chave para compreender o trabalho desses dois educadores é a confiança que eles demonstram nos/nas educandos/as (sejam crianças, no trabalho freinetiano, ou adultos, nas experiências freirianas) e, principalmente, a confiança no potencial que os sujeitos têm para *serem mais*.

Para ambos, era preciso romper o modelo de silenciamento de educandos/as, típico da pedagogia conservadora (a educação bancária, para Freire), garantindo a liberdade de ser e de se expressar no mundo. Neste sentido, é importante verificar como o conceito de Comunicação é diferente para Freinet e para Freire. Enquanto o francês compreendia a Comunicação como interação – a criança se comunica ao publicar seus próprios textos e enviar para que um colega os leia –, Freire defendia que a Comunicação era um *municiar com*, fundamentado no diálogo amoroso e respeitoso entre os sujeitos, de maneira a transformarem a si e ao mundo.

Em suas obras, Freinet se foca na escrita do *eu para o outro*, ou seja, do sujeito que escreve sobre o que vê, o que vive, a sua rotina, como se percebe no cotidiano. É a comunicação a partir do *eu* para o mundo (o *eu* que escreve para o *outro* ler; o *eu* que lê aquilo que o *outro* escreveu).

Em Freire, há um *eu*, há um *outro* e há um *nós* que é muito mais forte que cada sujeito em separado. A escrita, então, se fundamenta na experiência social e coletiva: nós que escrevemos e que, lendo o texto e o contexto, juntos/as discutimos, dialogamos, criticamos, reescrevemos o texto e o mundo e vamos nos

libertando: “a forma escrita, capturando a força e a vida do momento dialógico, fornece a possibilidade de continuidade através da qual os leitores interagem, criam e recriam a força original em um espaço e tempo novos” (FREIRE, 2001, p. 75).

A diferença fundamental entre Freinet e Freire, no entanto, é a relação de ambos com a crítica. No jornal escolar freinetiano, por exemplo, as crianças escrevem sobre suas histórias pessoais, sentimentos e sensações, enquanto nas aulas-passeio pela cidade, são convidadas a admirar e observar a natureza, a cidade, o trabalho das pessoas que encontravam pelo caminho. Assim, elas conheceriam e poderiam descrever essas observações no jornal. No caso de Freire, não existe educação sem crítica e a observação é o primeiro passo para a tomada de consciência, a partir da qual o sujeito se apropria daquela realidade, analisa, critica e age. Enfim, se conscientiza criticamente.

Basicamente, Freinet e Freire viveram em países distintos, em momentos cronologicamente diferentes, mas uma característica os une: ambos trabalharam em prol de um mesmo ideal pedagógico, segundo o qual, a partir de uma comunicação pautada pela afetividade e liberdade dos sujeitos, seria possível educar cidadãos e cidadãos críticas/os, autônomas/os e conscientes.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (2011b, p. 258) destaca que seria “indispensável associar a alfabetização como a pós-alfabetização a uma atividade prática, de interesse coletivo, sempre realizada cooperativamente”. Freinet, com uma preocupação semelhante algumas décadas antes, iniciou o jornal escolar.

A seguir, procuraremos mostrar, a partir da nossa pesquisa, como a produção do jornal pode ser uma maneira de ligar a Educação à vida e à realidade de educandas e educandos, constituindo justamente esta atividade prática, coletiva e cooperativa que sugeria Freire.

6.2 O JORNAL ESCOLAR A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE FREINET E FREIRE: A ESCRITA COOPERATIVA PARA MATERIALIZAR A PALAVRA SILENCIADA

Ao apresentar as características de seu jornal escolar, Freinet (1974b) destaca como a simplicidade do formato e dos temas diziam respeito justamente ao seu objetivo: promover um meio de expressão das crianças em processo de alfabetização. Seriam, então, publicações escolares e com fins pedagógicos, fundamentadas nas expressões infantis e na leitura de mundo das crianças.

Porém, Freinet (1974b) explica que, mesmo esse não sendo o seu objetivo central, sabia que haveria a possibilidade da produção de jornais de maneira mais elaborada, contando com outros elementos (como editorial, sumário, contos e notícias sobre a vida local), de maneira a fazer a ligação da escola com toda a aldeia. O educador, no entanto, não desenvolve essas ideias em suas obras.

Década depois, no Brasil, Freire (2003, 2011c) denuncia o mutismo a que eram forçados oprimidas e oprimidos. Para trabalhar contra esse silenciamento das classes populares, Freire (2011b) defendia que a alfabetização e a pós-alfabetização eram momentos fundamentais para possibilitar a libertação da palavra de educandas e educandos.

Para isso, sugeria que eles e elas escrevessem seus próprios textos, realizassem entrevistas, promovessem gravações das discussões dos Círculos de Cultura que poderiam ser transmitidas pelo rádio, dispusessem de gravadores de áudio e máquinas fotográficas para retratar sua realidade e, inclusive, durante a experiência na Guiné-Bissau, que tivessem uma página própria em um jornal local. A produção de conteúdos próprios, então, se tornava para Freire a maneira de esses sujeitos irem além da recepção de discursos prontos e serem capazes de articular sua própria fala, materializada seja por áudio, por imagens ou por escrito.

Freinet (1998) e Freire (2011d) destacavam a importância de encorajar educandos/as a se expressarem, seja pela fala ou pela escrita. Entretanto, não se tratava da palavra vazia, mero *falar-por-falar* ou *escrever-por-escrever*, mas sim de se expressar de maneira clara, coerente e aprofundada para que outros sujeitos, tendo contato com essa expressão, se sentissem convidados a dizer/escrever sua palavra também. É justamente com esse objetivo que nasce o jornal freinetiano, uma maneira tanto de o sujeito se expressar, quanto possibilitar que outros sujeitos, sensibilizados por seu texto, também libertassem sua palavra.

Freire vai um pouco além. A partir do movimento de libertação da expressão, na perspectiva freiriana, os sujeitos não só interagem: eles se comunicam, criticam, questionam. Juntos, estabelecem o diálogo e se conscientizam. Dessa forma, tendo inspiração na prática do jornal escolar freinetiano, defendemos que o jornal também poderia ser uma maneira de, na perspectiva freiriana, superarmos o quietismo e o diálogo silenciado de oprimidas e oprimidos, promover a comunicação libertadora entre os sujeitos e possibilitar sua conscientização.

Segundo Freire (2005), o oprimido hospeda o opressor em si e, devido a isso, é comum que repita seus discursos e ações, mesmo que involuntariamente. A escrita é uma forma de verificar essa dependência. Ao escrever, o sujeito precisa se questionar: fala por si ou por meio de um discurso já pronto e hegemônico, sobre o qual não refletiu e apenas reproduziu mecanicamente?

Materializando sua própria voz (e não a mera repetição do pensamento de opressores/as), os sujeitos podem libertar sua leitura-escrita do mundo e se permitirem *ser mais* a partir do jornal. Ao desmitificar o discurso de dominação utilizado por opressores/as, sem prescrições e confiando na capacidade criadora de oprimidas e oprimidos, a escrita dos sujeitos mostra novas formas de se colocarem diante do mundo. A produção do jornal seria então um meio para a libertação da consciência e realização da ação cultural,

através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção (FREIRE, 2011a, p. 86).

Neste sentido, o jornal se nutre da indignação dos sujeitos em relação ao modelo vigente, sendo um espaço para materializar sua resistência e seu grito por justiça. A publicação é, ao mesmo tempo, um meio para expressar sua inquietação em relação ao mundo a partir da escrita e inquietar quem lê este material. Fazer o jornal, então, não é apenas escrever: é protestar, defender, criticar, se envolver, se desacomodar, romper com a ordem estabelecida. É, enfim, utilizar a comunicação como estratégia de luta popular.

É a escrita em prol do empoderamento de oprimidas e oprimidos, de maneira que elas e eles se conscientizem de que *podem* e não só *devem*. Sua existência deixa de ser só deveres, obrigações, censuras, interdições, mas se aprofunda em possibilidades. É a maneira de o/a oprimido/a fazer história (e a narrar) e não só estar representado/a nela a partir da visão dos/das opressores/as (FREIRE, 1991).

Levando em conta a perspectiva freiriana, o jornal escolar não é produto do espontaneísmo de educandas/educandos e educadoras/educadores, nem um discurso do *eu*, mas resultado de um discurso coletivo, uma expressão conjunta e amorosa do diálogo entre os sujeitos. Seria um espaço para expressar ideias,

sentimentos, as múltiplas leituras da realidade e dar voz a quem, até aquele momento, não poderia manifestá-la. Inserida na educação libertadora defendida por Freire, a escrita do jornal não é neutra: é ato político. É o compromisso de ir além do mero escrever, fazendo um jornal contextualizado e situado social, política, cultural e historicamente.

Como explica Peruzzo (2001, p. 12):

pela participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens, nos mecanismos de planejamento e na gestão do veículo de comunicação comunitária contribui para que elas se tornem *sujeitos*, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto, se fazem protagonistas da comunicação e não somente receptores.

Dessa forma, o jornal escolar, na perspectiva freiriana, não pode ser acrítico e reforçar os discursos hegemônicos. Pelo contrário, é um trabalho para produzir novos discursos, valorizar novas falas, ampliar o alcance da voz de oprimidas e oprimidos e se contrapor ao modelo vigente. É, enfim, uma comunicação partindo dos sujeitos da comunidade e sua realidade, resultando em uma *nova escrita* produzida por oprimidos e oprimidas para quebrar o silêncio imposto.

Ainda hoje, a palavra escrita – e, principalmente, a impressa – é tida como incontestável, inquestionável, petrificada. Cabe à leitora ou leitor apenas ter contato com o texto e, no máximo, interpretá-lo. A criatividade e a criticidade de leitoras e leitores são vetadas, já que o texto está *cristalizado* e não pode ser reinventado. Freire (2001, p. 72) discorda e garante que

a armadilha de um linguista está em acreditar que as palavras escritas estão congeladas no tempo. Escrever fixa a força da oralidade no tempo, mas o leitor, envolvendo-se com esta força, está continuamente reinventando e redialogando, de modo que o texto permanece vivo e dinâmico. A chave é utilizar o texto como um veículo através do qual cada um pode dialogar potencialmente com o autor e com a incompletude potencial das ideias.

Um texto publicado, então, não é apenas um convite à leitura, mas ao diálogo com o autor ou a autora e com o contexto retratado naquela escrita. Posteriormente, é uma oportunidade de o leitor ou a leitora reescrever o texto a partir das dúvidas, pesquisas e reflexões. Apesar de impresso, nenhum texto está definitivamente pronto: é o ponto de partida para que novas escritas o renovem, o questionem e o reelaborem. Seu valor, então, não está nas respostas que dá à leitora ou ao leitor,

mas às variadas perguntas que instiga. Mais que isso, não é tão importante pelas palavras em si, mas pela releitura e reescrita do mundo que permite.

Freire (2013b) defende que o educando aprende a ler e escrever, lendo e escrevendo. Como não é possível dicotomizar leitura e escrita (FREIRE, 2006), quanto mais lê, melhor o sujeito escreve; da mesma forma, quanto mais escreve, melhor lê¹⁷⁴. Com isso, vai se tornando cada vez mais crítico na escolha de suas leituras e no conteúdo de sua escrita.

Escrever o jornal é uma possibilidade para mudar radicalmente a relação dos sujeitos com os impressos (GONNET, 1978). Ao desenvolver a escrita para a mídia própria, educandas e educandos também percebem que, assim como todas as informações que circulam em seu cotidiano, os textos publicados nos meios de comunicação de massa podem ser questionados, debatidos, negados, reconstruídos, ressignificados. Ao escrever o próprio jornal, elas e eles passam a ler as mídias comerciais de outra forma.

Peruzzo (2001, p. 12), ao analisar como a produção de conteúdos para a rádio comunitária corrobora a educação para a cidadania, comenta como

a seleção de notícias a que a pessoa se vê obrigada a fazer na hora de montar o noticiário na rádio comunitária, bem como os demais mecanismos que condicionam o processo de produzir e transmitir mensagens com os quais se depara cotidianamente, lhe tira a ingenuidade sobre as estratégias e as possibilidades de manipulação de mensagens pelos grandes meios de comunicação de massa.

Sem conhecimento profundo da linguagem e da dinâmica próprias das mídias, é comum o sujeito manter uma leitura ingênua dos conteúdos e, como apontava Freire (2011a), *pensar* e agir de acordo com as prescrições recebidas. É a partir de seu esforço para a escrita com real objetivo de comunicação que sua leitura dos meios vai ganhando criticidade. O sujeito vai compreendendo como é possível apresentar o mesmo fato de múltiplas formas, como cada texto diz respeito a um contexto e como é necessário ler cada texto e cada imagem de maneira que vá além da leitura superficial. Nesse processo, o sujeito vai tomando consciência em relação

¹⁷⁴ Quando falamos em *melhor lê* e *melhor escreve*, o parâmetro de *qualidade* é a criticidade na leitura e na escrita. O sujeito não lê *melhor* porque lê uma maior quantidade de livros, jornais ou revistas, mas porque é capaz de *aproveitar melhor* sua leitura, realizando-a de maneira cada vez mais consciente, crítica e questionadora. *Escrever melhor* também não é escrever mais ou produzir muitas páginas em pouco tempo: é escrever de maneira autônoma, profunda e crítica.

às mídias e sua compreensão se aprofunda, se torna mais crítica, não se conforma. Dá início então à sua conscientização.

Um ponto comum entre Freinet e Freire é que ambos se preocupavam em trabalhar a compreensão da gramática de maneira contextualizada. Freinet (1974b) ressaltava a importância de as crianças-jornalistas terem liberdade para se expressar de sua maneira própria. Assim, as aulas de língua materna eram oportunidades para utilizar os textos dos educandos, de maneira que o foco não eram as regras e imposições vazias, mas proporcionar que os sujeitos aprendessem com sua própria expressão.

No trabalho com o jornal, a gramática também se desenvolve de maneira viva. Porém, o foco principal não é aprender ortografia ou sintaxe. Fundamentada na motivação do sujeito para se fazer entender e dividir sua leitura do mundo, essa é uma oportunidade de desenvolver a expressão de ideias de maneira clara, além da leitura crítica dos conteúdos e a capacidade de comunicação de educandas e educandos. Como explica Gonnet (1978, p. 24, tradução nossa), se, ao fazer o jornal, “os jovens aprendem ortografia, ótimo! Mas o essencial é primeiramente decodificar o sentido da mensagem, suas implicações, suas finalidades”¹⁷⁵.

A produção de conteúdos próprios de maneira escrita também é importante se pensarmos que, entre as crianças cujas famílias não pertencem às classes populares, há várias formas de contato com textos escritos: jornais, revistas, internet. Em outros contextos, raramente há esse acesso à mídia impressa – é comum as famílias acompanharem a programação da TV e do rádio¹⁷⁶ –, então o jornal escolar é uma forma de promover o contato de educandas e educandos com a escrita a partir de recursos impressos. Essa é uma maneira de tornar a palavra escrita comum no cotidiano de oprimidas e oprimidos, o que, segundo Freire (2013b), diminui as dificuldades no processo de alfabetização.

Para Freinet (1974b), a autonomia das crianças vinha do *fazer* associado ao jornal: o educando era cada vez mais autônomo na medida em que sabia escrever, desenhar as ilustrações, revisar os textos e usar a impressora para imprimir os próprios jornais, precisando cada vez menos da ajuda dos adultos. Em Freire

¹⁷⁵ “Les jeunes apprennent l’orthographe, tant mieux! Mais l’essentiel est d’abord de décoder le sens du message, ses implications, ses finalités” (GONNET, 1978, p. 24).

¹⁷⁶ Sodré (1999) é enfático: os impressos nunca foram mídia de massa no Brasil e sua leitura sempre esteve restrita às minorias, enquanto entre as *massas*, ganharam força o rádio e a TV.

(2011e), a autonomia não vem apenas do domínio do *fazer*: é a capacidade de tomar decisões próprias e, fazendo parte da história, fazer sua própria história. A educanda ou educando, então, pode não saber usar tecnicamente um tipo para imprimir seu jornal, mas isso não a/o torna menos autônoma/o. A partir de Freire, o que importa não é tanto a forma da mídia a ser desenvolvida: é seu conteúdo.

A autonomia, na produção de um meio de comunicação próprio segundo a perspectiva freiriana, vem da relação entre ler, pensar, criticar e escrever: sou autônoma não só porque sei ler e escrever, mas porque sou capaz de observar a realidade, analisá-la, criticá-la e, então, escrever meus textos. Mas não pode parar aí. A escrita crítica não é *vazia*: cada vez mais autônomo, o sujeito age pela transformação daquela realidade que representou em seu texto.

Educandas/educandos e educadoras/educadores se legitimam como verdadeiras/os comunicadoras/es ao produzir o jornal. Mas não são *comunicadoras e comunicadores sociais* porque falam *sobre e para* a sociedade, mas sim porque dizem-escrevem a palavra *com e para* oprimidos e oprimidas. É o jornal como meio para iniciar o processo de refletir, interpretar, debater, reivindicar, materializando um discurso que não é conformista ou conformador: é recurso para humanizar suas leitoras-escritoras e seus leitores-escritores, devolvendo a condição de sujeitos (e não objetos) da história. Como defende Freire (2011a, p. 208),

dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma liderança vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a 'pronunciar' seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior.

O mutismo não é só o silenciamento de oprimidas e oprimidos, mas a indiferença a sua participação: elas e eles podem até falar, mas repetem os discursos das/dos opressoras/es; se ousam criar discursos próprios, são ignoradas/os. O jornal não é só uma forma de exercer seu direito de expressão, mas o direito de se comunicar, de dialogar, o direito de falar-escrever e ser ouvido/a-lido/a. Enfim, ter sua opinião levada em conta, sua fala legitimada e suas contribuições consideradas dignas de serem interpretadas.

Para isso, é necessário que oprimidas e oprimidos se sintam confiantes de que têm voz na sociedade. Mas *ter voz*, como salienta Freire (2001, p. 131), "não é

abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história”.

Por isso, é preciso tomar cuidado para que o jornal escolar não atue como uma via de mão única: como o fluxo de comunicação que vai da escola para a comunidade, mas não retorna no sentido contrário. Não são apenas publicações para informar ao público sobre o que acontece na escola, mas um espaço de discussão, dentro da escola, dos temas que emergem da comunidade.

A escrita do jornal, então, materializa uma comunicação para valorizar os conhecimentos e a linguagem própria de oprimidas e oprimidos e reforçar o sentimento de *pertencimento* à comunidade, valorizar a beleza da linguagem local e despertar nas educandas-comunicadoras e nos educandos-comunicadores a escrita como uma alegria. É o jornal para conhecer a sua própria realidade e, compreendendo-a, se engajar na luta por mudá-la, já que, “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2005, p. 114).

O jornal escolar, no entanto, não reforça somente o direito de dizer a palavra: é a oportunidade de repartir de maneira fraterna a sua expressão e ouvir a palavra *do outro*. Para *saber escrever* o jornal, é fundamental despertar primeiramente o *saber escutar*, requisito fundamental para o diálogo freiriano (FREIRE, 2011e). Como explica Cousinet (1959, p. 56, tradução nossa), para fundamentar a escrita, “[...] se o aluno deve aprender a se fazer compreender por outro, deve também, essa é a outra parte da comunicação, aprender a compreender o outro”¹⁷⁷.

Um/a repórter – seja na mídia escolar ou em um jornal comercial – escreve seus textos a partir das histórias que escuta. Para isso, é preciso se abrir *ao outro* e ter muita paciência e empatia para ouvir, se apropriar de seu relato e recontá-lo a partir da escrita. Como defende Freire (2011e, p. 117), escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Para realizar entrevistas, é imprescindível a compreensão em relação às opiniões, histórias, pensamentos e emoções de outros sujeitos. Enfim, dialogando, a

¹⁷⁷ “[...] si l'écolier doit apprendre à se faire comprendre d'autrui, il doit aussi, c'est l'autre part de la communication, apprendre à comprendre autrui” (COUSINET, 1959, p. 56).

educanda-jornalista e o *educando-jornalista* percebem a importância de *valorizar o outro* e sua história, de maneira a fundamentar a escuta atenta, o silêncio realmente interessado e o respeito pelas outras vozes que não são a sua.

Porém, é um diálogo no qual é preciso manter a criticidade e não abrir mão dos questionamentos, pois “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 2011e, p. 117). Por isso, a importância do debate e não se deixar levar pela primeira impressão ou pela superficialidade dos relatos. É preciso sempre aprofundar, perguntar, mostrar incoerências, compreender as inconsistências e construir o texto de maneira clara e coerente.

O jornal escolar não é uma tarefa individual, mas uma construção coletiva que depende do trabalho cooperativo dos sujeitos. Mesmo o pensar o jornal vem de um pensar *em comunhão*, falando, se expressando, ouvindo o *outro*, comungando de suas dúvidas e perguntas. Enfim, um pensar *dialogando*.

6.3 LIBERTAR A PALAVRA E PELA PALAVRA: O DIÁLOGO ENTRE OS SUJEITOS E DELES COM O MUNDO GANHA AS PÁGINAS DO JORNAL

Tendo como base as perspectivas de Freinet e Freire sobre a produção de conteúdos na escola, defendemos que o jornal escolar é uma publicação realizada por educandas/educandos e educadoras/educadores, de maneira cooperativa, no sentido de materializar o diálogo realizado entre elas/eles e delas/deles com o mundo. Assim, não é possível falarmos em uma *imprensa escolar*, baseada em Freinet e Freire, que seja feita pelo/a diretor/a, pela Secretaria de Educação, por profissionais de Comunicação, por organizações sem fins lucrativos ou empresas de fora do ambiente escolar¹⁷⁸. A imprensa escolar é aquela pensada, produzida e divulgada dentro da escola, tendo como repórteres, diagramadores/as, editores/as e diretores/as os/as próprios/as educandos/as e educadores/as.

¹⁷⁸ Compreendemos que esses agentes poderiam oferecer capacitações no sentido de iniciar as discussões na escola a respeito da produção de um jornal (ou qualquer outra mídia própria), oferecer uma fundamentação tanto teórica quanto prática sobre esse tipo de trabalho e despertar a ação entre educandas/educandos e educadoras/educadores para produzi-lo. Porém, a concepção e execução do jornal escolar (ou outro meio de comunicação escolhido) precisam necessariamente ser desenvolvidas de maneira autônoma pelas/os próprias/os educandas/os e educadoras/es.

Por isso, o jornal precisa ser uma iniciativa das/os próprias/os educandas/os e educadoras/es, de maneira não autoritária e dialógica. Não basta incluir a produção do jornal nos *currículos*: é necessário que ele venha de uma tomada de decisão dos próprios sujeitos da escola e a produção de uma mídia própria seja uma necessidade que emerge do diálogo entre os sujeitos, não uma imposição lançada pela direção ou pelas secretarias de educação.

Nesse caso, ele não funciona, na proposta que trazemos, como atividade presa ao currículo de uma disciplina específica, com horários estanques, em uma sala definida, realizado como atividade obrigatória que *vale nota*, mas como esforço técnico e filosófico de libertação e conscientização. Sem amarras, sem obrigatoriedade, respeitando o tempo e o espaço dos sujeitos¹⁷⁹.

A leitura e a escrita do jornal escolar podem tanto agradar, quanto desapontar. Como já alertava Illich (1985, p. 136), “um exercício libertador para pessoas com certo temperamento converte-se em camisa de força para outras”. Por isso, a produção de uma mídia própria não pode ser uma atividade compulsória. Desenvolvida de forma a respeitar e ampliar a liberdade dos sujeitos, é necessário que seja voluntária, crítica, consciente e questionadora.

Também é preciso vencer a timidez e a resistência de muitas educandas e educandos que querem fazer parte desse momento de produção do jornal, mas têm *vergonha* de escrever ou não vão se sentir à vontade para destoar das vozes hegemônicas. Freire (2011d) fala sobre como é comum o oprimido, silenciado e abalado em sua autoconfiança, ter medo de dizer sua palavra e preferir pelo silêncio quando convidado a se expressar, não por *incapacidade* ou *ignorância*, mas por sua falta de segurança sobre sua capacidade para o diálogo. A escrita do jornal, então, é uma forma de despertar essa expressão interdita.

A produção da mídia própria, no entanto, não funciona somente para libertar a expressão verbal dos sujeitos. Há várias funções dentro da organização de um jornal para que a publicação chegue às mãos de leitoras e leitores. A educanda ou educando pode não se sentir encorajada/o a escrever, mas gosta de fotografar ou desenhar. Essas não são também formas de expressar sua visão de mundo? O

¹⁷⁹ O jornal poderia vir a partir do esforço de educandas/educandos e educadoras/educadores reunidas/os em uma espécie de cooperativa, como sugeria Freinet (1974b), de maneira a congregar aquelas/es que realmente queiram levar adiante uma proposta de produção de mídia dentro da escola, sem obrigar as/os demais a também participarem se não se sentirem motivadas/os.

sujeito não pode também ler e reescrever o mundo a partir dessas imagens? Indo mais além, o desenho pode não ser só ilustrativo: pode ser uma charge política ou uma tirinha de conteúdo humorístico-crítico. A fotografia pode não apenas ilustrar um texto, mas lhe dar sentido ou fundamentar, por si só, uma comunicação. O jornal escolar, enfim, pode contemplar essas diferenças e valorizar todas as possibilidades de contribuição das educandas-jornalistas e dos educandos-jornalistas¹⁸⁰.

Como materialização da expressão autêntica dos sujeitos, o jornal deve fugir dos discursos prontos e não cair na armadilha de ser mero divulgador de informações *oficiais* ou um boletim para fazer a publicidade vazia dos feitos da diretoria. O vínculo com o governo e empresas deve ser de questionamento, não de repetição dos discursos que eles divulgam. O jornal escolar não trabalha para eles: está a serviço apenas da escola e da comunidade. Mesmo assim, sua produção precisa questionar os interesses e afirmações destes grupos também.

Aquele que se compromete a escrever o jornal escolar tem um compromisso radical consigo mesmo, com a palavra e com sua comunidade. Assim, o poder de escrever os textos do jornal não pode corromper as educandas-jornalistas e os educandos-jornalistas e fazer dessa atividade espaço para mentir, manipular, humilhar, silenciar os/as demais ou distorcer informações, já que o/a oprimido/a de hoje, em se libertando, não seria o/a opressor/a de amanhã. O jornal nesta perspectiva não é um recurso para manutenção da opressão, mas um meio para libertar *a palavra* e libertar *pela palavra*.

Ao relembrar sua experiência no SESI, Freire (2013a, p. 150) comenta sobre os círculos de pais e professores e como, a partir deles, “escolas e famílias passaram a compreender-se melhor, à medida que se iam conhecendo mais e diminuindo, assim, mútuas desconfianças”. Por isso, é essencial envolver as famílias no esforço do jornal escolar, de maneira que se sintam convidadas a participar, seja sugerindo pautas, comentando os textos, contribuindo para as discussões, apontando temas relevantes, enfim, se aproximando da escola e se comunicando.

Ainda sobre sua experiência no SESI, Freire (2013a, p. 149) explica que, a partir dos círculos de pais e professores, sugeria que os participantes discutissem os

¹⁸⁰ Tão importante quanto possibilitar a oprimidas e oprimidos a oportunidade de dizer sua palavra, é o esforço de torná-las/los editoras/es do próprio jornal. Editar é um poder fundamental em qualquer publicação. Quem escreve diz a palavra e produz o texto. Quem edita, o recorta, revisa, reorganiza, modifica, suprime. Enfim, ao editar, se torna responsável pelo que de fato vai ser publicado.

temas das reuniões com seus parentes, amigos, colegas de fábrica, enfim, com outros sujeitos para trabalhar os apontamentos de toda a comunidade em suas reuniões: “[...] estávamos preparando um passo mais adiante – o em que a escola tentaria estender sua área de influência das famílias de seus alunos à comunidade em que se achava instalada”.

Partindo da sugestão de Freire, além de despertar a comunicação e a confiança entre famílias e escola, o jornal seria importante para encorajar a comunicação entre a própria comunidade. Mais que um jornal escolar, seria uma publicação comunitária, feita pela e para a comunidade onde está inserida a escola.

As reuniões de pauta e discussão a respeito do jornal, por exemplo, poderiam seguir o formato dos Círculos de Cultura, envolvendo educandas/educandos e educadoras/educadores que, a partir de conversas anteriores com moradores/as da comunidade que se interessassem em participar, poderiam sugerir temas pertinentes não só à escola, mas à comunidade ou ao bairro como um todo. Nessas reuniões, os temas seriam levantados e problematizados no grupo, até que se definisse, democraticamente, quais assuntos fariam parte de cada edição¹⁸¹.

A comunidade que compõe a escola não é homogênea, então fomentar a produção de uma mídia própria é uma maneira de reunir e discutir vários pontos de vista, memórias e discursos que se encontram na escola. A intenção do trabalho com o jornal escolar, então, é contemplar essas múltiplas leituras de mundo. É fundamental que a publicação não tente homogeneizá-las – como faz a mídia hegemônica –, mas retrate a diversidade de olhares, vozes, ideias e histórias para ser verdadeiramente transformador.

Pensar diferente não é um problema, mas fundamental para termos acesso a outras formas de ler a realidade. Como disse Freire (2005), só não há diálogo entre antagônicos, mas ele é plenamente possível (e enriquecedor) entre diferentes. Não é comunicação para que um fale e outros vários calem, muito menos comunicação para conformar: é comunicação para libertar, na perspectiva freiriana.

¹⁸¹ Para incentivar a troca de opiniões e a participação dos membros da comunidade, Kaplún (2002) cita como exemplo a produção de um jornal comunitário no qual, a cada semana, a equipe de redação se encontrava em uma casa diferente do bairro, deixando a porta e as janelas abertas. Quem passasse pela rua se sentia à vontade para entrar, contar histórias, questionar, discutir, expor necessidades e problemas, *bater papo* e fazer parte da equipe, reconhecendo-se como coautor da publicação. As reuniões semanais de pauta também eram abertas à comunidade e os repórteres do jornal costumavam visitar as casas dos moradores e irem a pontos de encontro da comunidade (o mercado, as paradas de ônibus) para participar das discussões do momento.

Como explica Kaplún (2002), se o jornal se preocupa em registrar o que diz, pensa e vive a comunidade, os moradores se sentem motivados a ler, comentar, discutir, questionar e enriquecer os textos publicados. “Mais que fazer afirmações e tirar conclusões, buscamos problematizar a realidade. Assim, nós encorajamos as pessoas a refletir, discutir, dialogar” (KAPLÚN, 2002, p. 64, tradução nossa)¹⁸². Por isso, logo surge uma rede de diálogos que começa em cada casa, entre as famílias, e se estende pela rua, no mercado, no bar, nas reuniões de bairro. No jornal, predominam os assuntos locais, mas pode haver matérias nacionais e internacionais, sempre conectadas com a realidade e as vivências de moradoras e moradores, demonstrando como as questões afetam as suas vidas.

Com o jornal escolar, educandos/as-jornalistas e educadores/as-jornalistas promovem não só sua tomada de consciência, mas de toda a comunidade, possibilitando seu aprofundamento na conscientização. Possivelmente, o jornal que vem da escola será a única fonte de contato daquela comunidade com uma mídia impressa formalmente produzida.

Por isso, não podemos desconsiderar essa posição de alfabetizador – e meio de conscientização – que o jornal escolar tem não só dentro do ambiente escolar, mas com a comunidade que circunda a escola. Enfim, é por meio dessa possibilidade de comunicação, materializada pelo jornal, que os sujeitos ganham um espaço para compreender os acontecimentos de seu bairro, cidade, país e do mundo e se sentirem participantes e não meros espectadores dos fatos.

O diálogo, aqui, se fortalece em dois sentidos: ao se comunicarem com a comunidade, educandos/as-jornalistas, ao mesmo tempo, ensinam e aprendem – não só sobre os fatos reportados, mas sobre como dialogar e como se faz Comunicação. Isso exige humildade para se deixar aprender a partir das experiências populares – o *saber de experiência feito*, segundo Freire (1991) –, que emerge do cotidiano da comunidade.

Para a construção dos textos, no entanto, os entrevistados e as entrevistadas não precisam necessariamente fazer parte da comunidade. Como sugere Freire (2005), a partir da definição dos temas mais importantes para a comunidade (os temas geradores, na pós-alfabetização freiriana), é possível realizar entrevistas com

¹⁸² “Más que hacer afirmaciones y sacar conclusiones, buscamos problematizar la realidad. Así, favorecemos el que la gente reflexione, discuta, dialogue” (KAPLÚN, 2002, p. 64).

dois/duas ou mais especialistas, de maneira a trazer pontos de vista diferentes sobre a questão. Neste caso, é importante educandas/os-jornalistas confrontarem pontos de vista, ouvirem contribuições em perspectivas diferentes para formar sua leitura dos fatos. Também é fundamental o comprometimento com uma apuração aprofundada, crítica, ética e consistente de fatos e versões antes de escrever:

ao fazer uma reportagem *in loco*, ou entrevistar o velho sapateiro aposentado, aprende-se primeiramente a observar e ouvir. Também se dá conta da dificuldade para obter depoimentos confiáveis e, portanto, da necessidade de verificar suas informações (SPIRLET; ARPEJ, 1995, p. 69, tradução nossa)¹⁸³.

Também é preciso humildade para compreender que, escrevendo os textos, não têm a *verdade* absoluta sobre os fatos, mas oferecem uma nova interpretação a eles. O jornal, assim, é um espaço para reunir os textos de educandos/as-jornalistas expressando sua leitura dos fatos, com o objetivo de trabalhar com a crítica dos sujeitos em relação às instituições e discursos estabelecidos. E isso, claro, pode incluir a escola, que precisa estar preparada para que educandas e educandos, cada vez mais questionadoras/es, questionem inclusive as regras e a própria dinâmica escolar.

Ao analisar um jornal produzido em uma escola estadual do interior de São Paulo por alunos do Ensino Médio, Cunha (2009) chama a atenção que, incentivados a refletir, os alunos passaram a questionar certas normas da própria escola. Instigados a debater sobre temas como *liberdade e comunicação*, esses educandos passaram a cobrar da direção um espaço para discussão das regras da escola, a partir da conclusão de que, se tinham o dever de cumpri-las, também tinham o direito de discuti-las. Ou seja: ao lerem a realidade e se proporem a escrever o jornal, os educandos se reconheceram como sujeitos que não existiam apenas para seguir prescrições.

É importante que o jornal escolar privilegie a abordagem séria e comprometida dos temas e não dê voz a rumores, fofocas ou boatos. Se nos jornais das mídias comerciais, o que importa é chamar a atenção do/a leitor/a – custe o que custar –, no caso das publicações escolares o sensacionalismo abre espaço para a

¹⁸³ “En allant faire un reportage sur le terrain, ou interviewer le vieux sabotier en retraite, on apprend d’abord à observer et à écouter. On se rend compte aussi de la difficulté d’obtenir des témoignages fiables, et donc de la nécessité de vérifier ses informations” (SPIRLET; ARPEJ, 1995, p. 69).

discussão apurada, os textos construídos de maneira ética e o objetivo principal é dialogar com o/a leitor/a, de maneira que ele/ela forme sua opinião de maneira autônoma, e não convencê-lo/la com alguma ideia pré-concebida.

Liberdade de expressão não é ter direito a caluniar, depreciar, hostilizar ou discriminar. O educando-jornalista e a educanda-jornalista precisam manter o respeito às diferenças (étnicas, religiosas, de gênero, de cultura), não usar expressões que possam depreciar colegas ou moradoras/es da comunidade e evitar acusações, principalmente vindas de boatos. Primar pela ética, no entanto, não significa censurar. É preciso achar o equilíbrio, já que “liberdade de imprensa não é licenciosidade de imprensa. Só é livre a imprensa que não mente, que não retorça, que não calunia, que não se omite, que respeita o pensamento dos entrevistados em lugar de dizer que eles disseram A tendo dito M” (FREIRE, 2013a, p. 237).

Neste sentido, o jornal escolar poderia ter seu próprio código de ética, não para estipular imposições individuais em relação ao *fazer jornalístico*, mas para refletir, como grupo, sobre a postura responsável que exige a comunicação entre si, com a comunidade e com o mundo. A *ética do diálogo*, enfim. Como explica Freire (2011e, p. 19), “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. Construído de maneira conjunta e cooperativa por educandas/educandos e educadoras/educadores, o código de ética do jornal escolar seria original, já que cada grupo e cada contexto traria especificidades para a escrita que visa a negar a opressão e se comprometer com a humanização dos sujeitos.

Ao propor os *periódicos populares participativos*, Kaplún (2002) explica que uma das ações fundamentais para que esse trabalho se desenvolva é que as produções sejam sempre avaliadas de maneira coletiva. Entre a publicação de um número do jornal e o início da produção do próximo, há um período de avaliação, com conversas entre redatores/as e leitores/as para receber críticas, comentários, correções e sugestões.

No caso do jornal escolar, este esforço de crítica também poderia ser desenvolvido. Após a publicação, cada edição poderia ser trabalhada em um debate – semelhante à dinâmica dos Círculos de Cultura –, de maneira que educandos/as-jornalistas fossem incentivados/as a discutir, analisar, refletir e criticar tanto os temas tratados quanto os textos, as imagens, a abordagem escolhida para os assuntos. Seria uma maneira de fazer um balanço de cada edição, discutir temas atuais,

avaliar seus rumos, refletir sobre sua coerência com seus objetivos de libertar a palavra silenciada e definir o encaminhamento da próxima edição. Enfim, repensar sempre a prática e, refletindo-agindo, fazer sempre um novo jornal.

6.4 MAIS QUE A TÉCNICA, O JORNAL PARA CONTEMPLAR A REALIDADE: O SUJEITO QUE PENSA O MUNDO E A SI NO MUNDO

Freinet (1974b) defendia que a prática do jornal era uma forma de estimular o trabalho cooperativo, já que todas as crianças se organizavam para escrever, escolher, revisar e imprimir o jornal de maneira coletiva. Para ele (1974b), essa era uma forma de evitar a competição, típica do modo de produção capitalista – e, por extensão, da escola burguesa do século XX. Para que o processo não fosse competitivo, os textos eram votados pelos próprios alunos, que escolhiam os melhores. Porém, apesar de democrático, o processo claramente inspirava uma competição. Afinal, havia uma disputa para saber quem ganharia mais votos, seria o escolhido do grupo e teria sua produção reconhecida como *a melhor* naquele dia.

Outra crítica é sobre o que seria *o melhor texto*. Como é possível determinar que um texto é melhor que outro? Sob que critérios? O melhor texto é aquele que preza pelo conteúdo? Pela estética? Pela correção gramatical? É o mais longo? O mais curto? Aquele com linguagem mais simples e objetiva ou o que tem vocábulo mais refinado? É a produção que combina todos esses fatores?

Freinet (1974b) não explica qual era o referencial adotado para a escolha do *melhor texto*. Mesmo Freinet (1974b) não relatando problemas nesse sentido, seria importante superar essa competição na escolha dos textos. Levando em conta a perspectiva freiriana, seria interessante que o jornal fosse a materialização de discussões democraticamente realizadas – como acontecia nos Círculos de Cultura, espaços democráticos de partilha da palavra na qual ganhava força a cooperação e a pronúncia conjunta do mundo.

Mais profundamente, o jornal poderia ser um meio utilizado na alfabetização e na pós-alfabetização, conforme a perspectiva freiriana. Como explica o próprio Freire (2006), nessas fases era importante não utilizar textos prontos e distantes do cotidiano dos alfabetizandos, mas aproveitar produções dos educandos e dos animadores para alfabetizar (e pós-alfabetizar) de maneira contextualizada. Sobre isto, Freire (2006, p. 31) explica que,

se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.

Freire (2006) sugere que nessas bibliotecas poderiam ser desenvolvidas atividades de trabalho em grupo e seminários de leitura para que educandos debatessem sobre textos próprios e de outros autores. Ampliando essa possibilidade para a inclusão dos jornais produzidos por educandas e educandos entre as publicações disponíveis para consulta nessa biblioteca popular, seria interessante que os próprios jornais fossem foco de discussões conjuntas.

Como defendia Illich (1985, p. 128), “é preciso usar a tecnologia moderna para tornar a liberdade de expressão, de reunião e imprensa verdadeiramente universal e, portanto, plenamente educativa”. Diferentemente da época em que Freinet viveu, hoje a impressão de textos não precisa necessariamente ser feita de maneira artesanal e o jornal poderia ser elaborado de maneira fácil, usando computadores e suas cópias imprimidas rapidamente, sem necessidade do processo técnico associado à produção dos impressos.

Isso, no entanto, não descaracteriza a proposta do jornal escolar, já que o objetivo, como já vimos, a partir da perspectiva freiriana, não é a forma, mas o conteúdo e o desenvolvimento da expressão escrita dos sujeitos. Então, o fundamental não se trata de ensinar educandas e educandos a imprimirem tecnicamente o jornal, mas participar de todo o processo de criação, desenvolvimento, leitura, escrita, impressão e distribuição dos jornais.

A produção do jornal não tem um sentido meramente técnico e o importante não é o produto final, mas o processo até que ele seja materializado. O trabalho não é só proveitoso pelos textos que educandas e educandos podem produzir, mas muito rico pelo *caminho* até se chegar a esse texto: as reuniões de pauta, discussões sobre os temas nos círculos, entrevistas, pesquisas, leituras, a interação com a comunidade, a cooperação de educandas e educandos entre si e delas/deles com educadoras e educadores. Principalmente, pela prova de confiança nas educandas e nos educandos, valorizadas/os e incentivadas/os em sua autonomia e sua capacidade criadora para escrever o texto e reescrever o mundo.

Para Freire (2003, p. 16), a responsabilidade é “uma das necessidades fundamentais da alma humana”. Neste sentido, o jornal seria importante para

responder a esta necessidade de uma responsabilidade socialmente participante, na qual o sujeito se sente parte de um esforço coletivo, comprometido e capaz de tomar decisões e trabalhar em prol de sua emancipação e a de todo o grupo. Ao mesmo tempo, ressalta a importância de o sujeito ter consciência de sua responsabilidade não só sobre o texto, mas em relação à realidade sobre a qual fala.

Ao escrever sua palavra, imprimi-la e distribuí-la, o sujeito se torna responsável por suas palavras. Mais ainda: precisa ser coerente e não pode escrever um texto denunciando uma forma de opressão fora da escola e manter uma postura autoritária diante de suas/seus colegas. Não é apenas dizer-escrever a palavra: é viver a palavra integralmente em seu dia-a-dia.

O jornal como materialização do diálogo, porém, não pode ser concebido em uma perspectiva de educação conservadora. A publicação não é uma ação isolada, uma ilha de inspiração libertadora em um contexto bancário. Ela é uma das atividades desenvolvidas dentro de um esforço profundo de mudança da própria Educação, suas práticas, sua relação com o conhecimento, sua forma de se fazer Comunicação. O jornal, nessa perspectiva, se aproxima da sugestão de Freire (2001, p. 204) sobre a importância de o educador

discutir com os educandos [...] problemas locais, regionais e nacionais, como o da violência, o da negação da liberdade, o do desrespeito à coisa pública, o dos desperdícios em todas as dimensões da administração municipal, estadual e federal. [...] Motivá-los [aos alunos] a encaminhar seus estudos às autoridades responsáveis. Falar aos educandos do direito que temos de nos indignar diante de semelhante irresponsabilidade, mas do dever de lutar democraticamente contra tudo isso.

O jornal é uma proposta que vai além da mera transmissão de conteúdos escolares, em uma concepção bancária da educação, mas que se fundamenta na leitura crítica da realidade, na comunicação entre os sujeitos e na reescrita comprometida da realidade. Para isso, é essencial que se faça levando em conta uma perspectiva libertadora da educação, em que as classes populares não sejam consideradas *vasilhas vazias* a serem preenchidas ou *papagaios* que devem somente repetir discursos, mas se sintam realmente confiantes que têm voz na sociedade e são livres para pronunciá-la.

Ambos, Freinet e Freire, enfatizam a importância da autoridade do educador sem cair no autoritarismo. Com o jornal escolar, a atuação do/a educador/a não é dispensada e seu papel é fundamental. Porém, sua ação é muito diferente da

preconizada pela educação bancária e o jornal escolar exige uma nova postura: ser uma *educadora-educanda* ou um *educador-educando* e se assumir como sujeito inacabado que é. Seu modo de trabalhar é repensado: ele/ela não é mais o/a único/a detentor/a do conhecimento e a ação educativa é desenvolvida em cooperação com educandas e educandos. Ambas/os ensinam e aprendem.

A educadora ou o educador precisa participar de maneira humilde, democrática e amorosa, sem se impor, sem reprimir, sem usar da força ou do poder que aparentemente está imbuída/o (na educação bancária) para fazer valer a sua vontade. Também é importante não querer prever os temas a serem abordados no jornal, que devem realmente emergir de educandas e educandos e não serem forçosamente direcionados ou mesmo impostos por educadoras e educadores.

Como nem sempre as educadoras e os educadores que trabalham em uma escola efetivamente vivem na comunidade na qual a escola se encontra – frequentemente, elas e eles sequer moram no mesmo bairro ou na mesma cidade das educandas e educandos –, o projeto do jornal exige bastante humildade para escutar as sugestões das/dos educandas/os, já que a maioria mora nas redondezas da escola e tem muito a dizer sobre o local onde vive. É preciso que a educadora ou o educador não inicie o jornal com um discurso pré-concebido ou de comparação entre a sua realidade e a realidade das/dos educandas/os. Ela ou ele precisa não só aprender aquele local, mas todas as suas histórias, suas características e os saberes que emergem da prática coletiva dos sujeitos.

Neste sentido, o trabalho de produção do jornal também é uma maneira de contestar o modelo vigente em que somente alunas/os e professoras/es nas universidades são *habilitadas/os* a produzir conhecimento, enquanto cabe aos sujeitos na escola apenas reproduzir o conhecimento já sistematizado. O esforço dos sujeitos para produzir o jornal mostra como as escolas de educação básica também podem ser locais de pesquisa e de produção de conhecimento.

Chenevez (1997) explica que o fundamental para um projeto de jornal próprio da escola ser bem-sucedido é que envolva não somente a produção de uma mídia, mas sim um verdadeiro projeto de comunicação. Por isso, não basta a publicação para garantir um esforço realmente comunicativo: precisamos fortalecer o diálogo entre educandas/educandos e educadoras/educadores e dos sujeitos com o mundo, de maneira que a educação se fundamente na liberdade e na autonomia dos

sujeitos. Em suma, a mídia própria não tem vida fora do diálogo, da crítica e da conscientização.

Não se trata apenas de oferecer espaço para alguém escrever: é preciso que os sujeitos despertem para a verdadeira comunicação, de maneira comprometida, respeitosa, amorosa e ética. Somente em um contexto em que já se privilegia o diálogo é que o jornal pode funcionar pela libertação da palavra. Só assim a educanda ou o educando se sentirá motivada/o a escrever para tornar permanente não só o seu pensamento, mas o resultado de sua comunicação com o *outro*.

Principalmente, esse esforço de comunicação exige uma maneira diferente de os sujeitos se relacionarem com sua realidade. A proposta do jornal, então, desperta uma nova forma de contemplar o mundo – e contemplar a si no mundo. A produção de uma mídia própria oferece a possibilidade de os sujeitos lerem de maneira atenta uma realidade que, até aquele momento, parecia *natural* ou, pelo menos, *normal*:

o fato, porém, de haver estado várias vezes num bairro ou de caminhar diariamente numa rua nem sempre é suficiente para que tenhamos da rua ou do bairro uma visão realmente crítica. Visão que começamos a ter na medida em que, mais do que simplesmente visitar o bairro ou andar quase automaticamente pela rua, olhando e *escutando* apenas, tomamos o bairro ou a rua como ‘pre-ocupação’, procurando *vê-los* e neles *ouvir* sua população – comunicar-nos com ela (FREIRE, 2011b, p. 256).

Aqui, o jornal promove o movimento do sujeito para *olhar para dentro de si*, como defendia Freinet, e, ao mesmo tempo, olhar para fora de si, mirando sua comunidade, seu bairro, seu país, como defendia Freire. Afinal, não é possível ler o mundo – e, posteriormente, reescrevê-lo – se o sujeito não observa atentamente e não se deixa sensibilizar pela realidade na qual, até aquele momento, se sentia apenas vivendo e não realmente *existindo*. Neste sentido, a escrita do jornal é um meio para que os sujeitos reflitam sobre si e sua posição no mundo, mas não parem por aí e se sintam capazes de reescrever suas histórias e mudar a realidade.

Freire (2001e) relembra uma visita que fez a uma escola municipal em São Paulo, na qual era realizada uma pequena exposição de fotografias tiradas recentemente nas redondezas da escola. A partir das imagens, era possível ver o descaso do poder público com aquela região, pois as ruas estavam enlameadas e as fotografias mostravam “recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades” (FREIRE, 2011e, p. 133). O educador recorda que, na mesma sala, dois professores observavam e comentavam as imagens, até que

um deles afirmou: ‘há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE, 2011e, p. 133-134).

O processo de produção do jornal é fundamental no sentido de proporcionar que os sujeitos tomem distância para observar a realidade, apreender seus detalhes, observar com atenção, admirar e perceber o que, até então, era *normal*, *banal* ou até *natural*. Essa leitura criteriosa da realidade possibilita, primeiramente a tomada de consciência, o início do processo de conscientização. Ao renovar seu olhar para a realidade, o sujeito analisa, compreende, critica e, da leitura rápida e superficial, passamos para uma leitura profunda, atenta e contextualizada. Com ela, fundamentamos uma escrita igualmente crítica, superando a escrita ingênua.

O jornal desperta um processo semelhante ao que Freire (2011c) descrevia na alfabetização: diante das codificações, educandas e educandos inicialmente se limitavam a descrever as situações, como se fossem apenas observadoras/es, mas, ao serem encorajadas/os a aguçar seu olhar e analisar não só o que viam, mas o que compreendiam, passavam a problematizar as situações. Eram capazes, enfim, de criticar, “atitude de quem não quer apenas descrever o que se passa como se passa, porque quer, sobretudo, transformar a realidade para que, o que agora se passa de tal forma, venha a passar-se de forma diferente” (FREIRE, 2011a, p. 156).

A reflexão-ação associada ao jornal então proporciona acabar com a desconexão perigosa entre o que se deve aprender na escola e o que se vive fora dela. A partir das pautas sobre o cotidiano dos sujeitos, de maneira a incentivá-los a pensar sobre sua posição no mundo, é possível desfazer a forma como a escola no Brasil vem atuando: alheia à realidade, *de costas* para as experiências vividas pelos sujeitos. É a realidade entrando na escola e fazendo os sujeitos refletirem-agir a respeito de sua condição de oprimidos.

Nesse encontro entre a escola e a realidade, o jornal desponta como sonho solidário e colaborativo, uma maneira de encorajar educandas e educandos em sua luta pela palavra. É um despertar da esperança em uma escola que se dispõe a incentivar a investigação, o questionamento, a crítica e a participação.

De acordo com Peruzzo (2001, p. 12), as mídias feitas de maneira comunitária contribuem de duas formas diferentes para a formação para a cidadania:

“oferecem um potencial educativo enquanto processo e também pelo conteúdo das mensagens que transmitem”. Da mesma forma, o jornal escolar é uma oportunidade para aprender não só por seu processo de produção (o desenvolvimento da escrita, do diálogo, da leitura crítica da realidade), mas pelos textos que proporcionam para a leitura e o despertar da reflexão e a ação dos sujeitos na realidade.

Para Freinet (1973b), o texto do jornal era livre porque cada criança decidia o que escrever e o adulto não deveria – nem poderia – interferir nessa escolha ou na primeira expressão dessa ideia, que não deveria sofrer qualquer influência (seja como comentário, crítica ou sugestão) do educador.

No entanto, defendemos que, ao propor que todos os assuntos passem por reuniões e discussões coletivas, o sujeito não perde sua liberdade para produzir o texto. Afinal, *ser livre* não significa *ser sozinho*. Posso *ser livre* no momento em que *estou sendo* com os outros. Em comunhão com meus/minhas colegas, também sou livre para pronunciar o mundo. Se o trabalho é desenvolvido em um grupo democrático, que privilegia o diálogo, no qual todas as escolhas são resultado de uma ampla discussão crítica, o texto também não só é livre: é libertador.

Neste processo, cada sujeito deve se sentir convidado a sugerir, interferir, criticar, propor soluções, mas a palavra final é do grupo: as decisões sobre as pautas, fotos, textos, temas, tudo precisa passar por discussão no grupo. Com o jornal, cada educando/a-jornalista fala, se faz escutar, escuta as/os demais, defende seu ponto de vista, critica e recebe as críticas ao seu trabalho e ao trabalho coletivo.

A produção da mídia também é oportunidade para fortalecer a busca, que é inviável no isolamento e só existe na comunhão dos sujeitos por meio da comunicação, viabilizando que eles se reúnam, colaborem, conversem, troquem experiências. Para descobrirem, enfim, que não estão sozinhos.

Se a conscientização exige uma leitura-escrita crítica do mundo, também se fundamenta na leitura-escrita crítica dos textos. Assim, o jornal é um meio para os sujeitos fugirem das *verdades prontas*, desconfiarem das representações dos fatos, dos relatos apresentados, de sua própria opinião. É um esforço para ir muito além da superfície e construir conhecimento a partir de uma análise crítica, profunda e questionadora da realidade. A publicação, então, é produzida não para dar respostas, mas para expressar e gerar perguntas e questionamentos. Principalmente, para confrontar o discurso hegemônico em relação à história: a partir da escrita do jornal, a história não é mais fatalidade, é construção.

6.5 A ESCRITA NA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL: O JORNAL PARA MATERIALIZAR A CULTURA E A HISTÓRIA DE OPRIMIDAS E OPRIMIDOS

Como não são seres que se adaptam ou se acomodam na imobilidade, homens e mulheres são sujeitos que precisam se comunicar para conquistar sua liberdade de ser, pensar, criticar e agir. Por isso, segundo Freire (2005), a superação da consciência ingênua, a partir da conscientização, não se realiza a partir do consumo de ideias, mas na ação de produzi-las e comunicá-las.

Porém, como vimos no capítulo 4, a escrita ainda é um recurso de poder e manutenção da opressão, já que oprimidas e oprimidos são ensinadas/os a ler para ter contato com o conhecimento já publicado por opressoras/es, mas impedidas/os de dizer sua própria palavra a partir da escrita. Ao povo apenas é reservada a ação de ler o que lhe é encaminhado, mas não lhe cabe escrever, pois o discurso das/dos oprimidas/os raramente é *bom* o bastante para se fazer palavra impressa. Publicar seu pensamento, então, se torna uma *honra* reservada a opressoras e opressores.

Como defende Freire (2005), dizer a palavra não deveria ser privilégio de apenas alguns, mas direito (e até dever) de todos. Neste sentido, o jornal escolar proporciona que educandas e educandos se sintam não apenas narradoras e narradores, mas escritoras e escritores a partir de seus textos. Em geral, a condição de *escritor* ou *escritora* é associada a alguém que escreve de maneira profissional, publica livros, participa de grandes eventos literários. Porém, como explica Costa (2002, p. 58), essa é apenas uma das representações desta atividade, pois a verdadeira atribuição de “produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a outros sujeitos”.

Indo além, o jornal é uma oportunidade para que educandas e educandos sejam não só escritoras e escritores, mas realmente autoras e autores: não apenas aquelas/aqueles que escrevem ou contam a história, mas sujeitos capazes de imaginar, criar, serem originais, trabalharem as ideias e as palavras e darem identidade própria ao seu texto. Encorajar educandas e educandos a produzirem suas próprias mídias de maneira autônoma é uma forma de ultrapassar a mera redação obrigatória – tão combatida por Freinet (1974b) –, e oferecer uma atividade de escrita que verdadeiramente incentiva os sujeitos a superarem sua dificuldade de se expressar a partir da escrita.

A ação de escrever também é uma forma de o sujeito organizar as próprias reflexões, opiniões, experiências. Ao ter que sistematizar seu pensamento para expressá-lo a partir da linguagem – com a preocupação de ser claro para quem vai ler –, a educanda-escritora ou o educando-escritor tem uma oportunidade de dialogar consigo mesma/o antes de escrever e iniciar o diálogo com seu/sua leitor/a. Ela/ele se questiona, analisa suas proposições, passa em revista seu pensamento, se critica, pesquisa, lê outros textos, passa a ler o mundo com um novo olhar. Como explica Kaplún (2002, p. 230, tradução nossa), “a melhor forma de aprender algo é ter que ensiná-lo (é dizer, comunicá-lo) de um modo organizado e compreensível”¹⁸⁴.

Na perspectiva freiriana, a comunicação (seja oral ou escrita) só acontece se for contextualizada e se oferecer condições para que todos os envolvidos sejam capazes de compreender as mensagens (FREIRE, 2011d). A escritora ou o escritor, então, precisa se fazer entender pelo/a leitor/a a partir de uma escrita clara, coesa e coerente. Somente assim é comunicação. Caso contrário, se torna discurso vazio.

Por isso, é fundamental levar em conta a linguagem utilizada pelos sujeitos na escrita do jornal escolar. A publicação não poderia desconsiderar ou ignorar (menos ainda depreciar) a linguagem própria da comunidade onde está inserida a escola. Não se trata de escrever *errado* ou fomentar uma escrita alheia à chamada *norma culta*. Como diz Freire (1997), o educando precisa aprender que existe uma norma *hegemônica* da língua portuguesa e que só a compreendendo e a dominando será capaz de lutar contra a opressão que ela representa.

Ao respeitar a linguagem da comunidade, a mídia própria considera o modo de se expressar daqueles sujeitos – inclusive usando expressões que só eles conhecem, pesquisando sobre a origem dessa forma própria de falar, compreendendo o contexto de onde vem essa maneira própria de ler o mundo¹⁸⁵. O jornal escolar então falaria da realidade a partir de um conjunto de sentidos e significados próprios para oprimidas/os, até então silenciados por opressoras/es.

A partir do jornal, oprimidas e oprimidos ganham espaço como agentes da e na história e desponta o papel de educandas e educandos como sujeitos que investigam a história de sua comunidade, de sua cidade, que questionam os relatos

¹⁸⁴ “La mejor forma de aprender algo es tener que enseñarlo (es decir, comunicarlo) de un modo organizado y comprensible” (KAPLÚN, 2002, p. 230).

¹⁸⁵ Afinal, o que é a linguagem senão a forma que encontramos para representar o mundo ao comunicá-lo? Entre duas linguagens diferentes não há uma certa e uma errada: existem duas formas diferentes de ler e expressar a realidade.

históricos hegemônicos. Não se trata mais de ler uma mídia que fala de moradoras e moradores da comunidade como *elas e eles*¹⁸⁶, numa visão impessoal e recheada de preconceitos, mas uma mídia que fala em *nós*, primeira pessoa do plural, fator de identidade e fortalecimento do diálogo amoroso, comunitário e consciente.

O jornal escolar é uma forma de tornar oprimidas e oprimidos *sujeitos do discurso*, aquelas/es que falam sobre si, segundo sua própria imagem de grupo e não a imagem hegemônica. É uma ação para estimular os sujeitos a explorarem e conhecerem bem o tempo e o espaço em que existem, se apropriando do mundo ao alcance dos olhos, do cotidiano, das experiências do dia-a-dia. Ao buscarem suas raízes, combatem a falta de informações sobre si mesmos e sua comunidade.

Como a história, em geral, é contada a partir dos documentos *oficiais*, somente os fatos no centro da cidade e envolvendo as classes hegemônicas viram registro histórico. Com o jornal escolar, tal como discutimos nesta tese, acaba-se com o *esquecimento* destinado à história de oprimidas e oprimidos, pois não se fundamenta na história dos *grandes feitos de homens ilustres*: é a história contada pelo povo, *homens e mulheres*, e interpretada por eles e elas a partir de sua própria visão dos fatos, de maneira emancipadora.

Nesta perspectiva, o jornal rompe com um modelo denunciado por Freire e vigente no Brasil desde o princípio da colonização portuguesa, segundo o qual, partindo do ponto de vista dos colonizadores – os opressores –, apenas eles tinham

[...] uma história, começando com sua chegada e presença ‘civilizadoras’. Apenas os colonizadores têm uma cultura, uma arte ou uma linguagem, e são cidadãos civilizados do ‘mundo salvador’. Diz-se que os oprimidos não tiveram história antes do esforço misericordioso feito pelos colonizadores; eles são vistos como nativos analfabetos e bárbaros (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 334, tradução nossa)¹⁸⁷.

A escrita dos sujeitos se torna uma maneira de conhecer e divulgar a história da própria comunidade, preservar sua memória e registrar e divulgar seus conhecimentos e tradições (geralmente, orais). É um retrato de opiniões, ideias,

¹⁸⁶ É comum oprimidas e oprimidos serem apenas objetos do discurso das mídias hegemônicas, descritas/os segundo a visão *oficial* dos fatos. Como destaca Bourdieu (1997), o problema não é que as periferias das cidades não aparecem na TV. Elas aparecem cotidianamente. O problema é que isso só acontece por causa de *rebeliões*.

¹⁸⁷ “[...] a history, beginning with their ‘civilizing’ arrival and presence. Only the colonizers have a culture, an art or a language, and are civilized citizens of the ‘saviour world’. The oppressed are said to have had no history before the merciful effort made by the colonizers; they are seen as illiterate, barbarian natives” (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 334).

metas, reivindicações, reflexões, que, se bem conservado, serve como fonte de consulta, leitura e pesquisa histórica¹⁸⁸.

O jornal evidencia a questão do direito à memória entre oprimidas e oprimidos e como ela é uma resistência coletiva. Neste ponto, é fundamental motivar educandas e educandos a se interessarem pela história do bairro não apenas contada pelos livros e jornais hegemônicos – talvez eles sequer a contemplan –, mas aquela contada pelas pessoas mais antigas no bairro¹⁸⁹.

Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (2011b, 132-133) propõe um projeto em que educandos investigariam a cultura e a história da região a partir de entrevistas com moradores antigos que,

[...] ao gravar as recordações de que são depositários, estão gravando a memória coletiva, a memória de seu povo. [...] Mesmo que, no momento, por diferentes razões, não possa ir mais além da recolha do material, através das entrevistas, mesmo que, direi mais, falte um maior rigor ao próprio processamento das entrevistas, a sua validade é indiscutível.

Em *A importância do ato de ler*, inspirado pelas experiências desenvolvidas na Guiné-Bissau, Freire (2006) aprofunda essa ideia e sugere que fosse montado um *acervo* da história do local a partir de entrevistas com pessoas *famosas* na vila, seus poetas, artistas, escultores, rendeiras, enfim, sujeitos que recontassem a história da comunidade, suas superstições, crendices, conhecimentos de senso comum. As entrevistas poderiam ser transcritas em folhetos,

com o respeito total à linguagem – sintaxe, semântica, prosódia – dos entrevistados. Estes folhetos, bem como as fitas gravadas, poderiam ser usados tanto na biblioteca mesma, em sessões próprias, quanto poderiam ser material de indiscutível valor para os cursos de alfabetização, de pós-alfabetização ou para atividades outras no campo da educação popular na mesma área (FREIRE, 2006, p. 34).

A produção do jornal é um passo além da sugestão de Freire: não só engaja educandas e educandos a realizarem as entrevistas e registrarem essas conversas (pela gravação em áudio ou a transcrição por escrito), mas materializarem esses

¹⁸⁸ Seria interessante a criação e manutenção de hemerotecas para estimular a conservação de exemplares de cada edição como material de consulta, leitura, estudo e referência para pesquisas.

¹⁸⁹ Afinal, desde quando essa comunidade existe? Qual a sua história? Quem foram as primeiras moradoras e moradores? De onde vieram essas/esses pioneiras/os? Quais são os fatos marcantes que não aparecem nos registros oficiais (hegemônicos)?

relatos a partir de sua interpretação, usando duas ou mais entrevistas como fontes para recontar a história do local a partir de sua síntese. Não se trata de *manipular* as entrevistas, mas *costurar* os relatos de maneira que várias vozes possam compor o mesmo texto, mostrando a pluralidade de olhares que compõe a história do local.

De maneira semelhante à proposta de Freinet (1974b) para a correspondência interescolar, Freire (2006, p. 34) explica que, no futuro, quando outras regiões pudessem desenvolver pesquisas semelhantes, “todo o material escrito e gravado poderia ser intercambiado”. Nesse intercâmbio, os textos de educandos, “[...] lidos e discutidos, poderiam provocar a redação de outros como respostas aos desafios nele contidos” (FREIRE, 2011b, p. 215).

Ambos, Freinet e Freire, defendiam a importância da troca de experiências entre a escola/Círculo de Cultura e grupos de outras comunidades. Por isso, seria importante realizar a troca de jornais entre eles, não só para que os sujeitos pudessem ler as produções de outros sujeitos, mas conhecer e discutir os textos relativos à realidade de outros locais. Freire (2005, p. 161) explica que “o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles [...]”. Assim, o jornal surge como meio para unir oprimidas e oprimidos e não para dividi-las/los.

Com Freinet (1974b), as crianças iam até a casa de um artesão e ele lhes dava noções do seu trabalho, de como funcionava o tear, como se fiava um tapete. Essas informações davam origem a um texto para o jornal escolar. Com Freire, a motivação não seria aprender a técnica por trás do trabalho daquele sujeito e descrevê-la em um texto, mas sim compreender o sujeito coletivo por trás desse trabalho técnico, refletindo, de maneira radical, sobre como o trabalho da/o artesã/o popular era cultura e suas implicações diante do modo de produção capitalista. O jornal seria uma forma de valorizar a cultura produzida naquela comunidade, ressaltando como os conhecimentos e as atividades de artesão/s, pescadoras/es e camponesas/es também são importantes¹⁹⁰.

Dessa forma, a mídia própria das/dos oprimidas/os age contra a *invasão cultural*, desenvolvida por opressoras/es para reforçar sua aparente *superioridade*:

¹⁹⁰ Da mesma forma, o jornal escolar é uma maneira de valorizar as manifestações da cultura popular, com foco nas produções dos sujeitos da comunidade, como artesanato, músicas, teatro popular ou poesias que os/as próprios/as moradores/as criam. Enfim, como sugere Peruzzo (2001, p. 12) sobre as mídias comunitárias, seu objetivo seria “servir de canal de expressão aos artistas do lugar, que dificilmente conseguem penetrar na grande mídia regional e nacional”.

“é importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados ficarem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores” (FREIRE, 2005, p. 174).

Também é uma maneira de valorizar a história de vida e o *saber de experiência feito* daqueles sujeitos. Mas, como alerta Freire (2011f), partir do conhecimento dos oprimidos não quer dizer *permanecer* ou *dar voltas* em torno dele. Ele é fundamental, mas deve ser o impulso inicial para os sujeitos questionarem, pesquisarem e superá-lo.

Freire, em diálogo com Sérgio Guimarães, sugere que os educandos fossem estimulados a realizar pesquisas sobre temas que emergiam do diálogo nos Círculos e diziam respeito à realidade destes sujeitos – o córrego do bairro, o lixo nas ruas, a falta de saneamento básico, por exemplo (FREIRE; GUIMARÃES, 1984). Eles não só pesquisariam, mas apresentariam uma síntese dessa experiência e “por que não esse relatório funcionar amanhã como um textinho a ser lido por outras turmas, de outra área, de outra região, ou da mesma região? Seria o testemunho de um comportamento científico, afinal de contas!” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 71).

O jornal desponta, então, como uma possibilidade de explicitar, discutir e resolver problemas locais. Um texto sobre um problema do bairro¹⁹¹ – a falta de saneamento básico, por exemplo –, pode ser uma forma de discutir sobre a importância do saneamento básico, investigar sobre o que é o esgoto e porque ele é tão prejudicial, promover uma pesquisa entre moradoras e moradores sobre há quanto tempo a comunidade sofre com esse problema e refletir sobre o porquê de aquela área não receber cuidados do poder público.

Para Freire (2011e, p. 31-32), precisamos de alternativas para que os saberes curriculares da escola dialoguem com a vida de educandas e educandos, então

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

¹⁹¹ Isso pode se iniciar com a própria escola, observando sua estrutura e trazendo ao público informações sobre o orçamento, discutindo a importância da conservação das instalações, cobrando da prefeitura as providências que foram prometidas e, até então, não saíram do papel.

Kaplún (2002) corrobora essa sugestão e defende que o papel da mídia comunitária não é ficar repetindo que a comunidade não tem segurança, coleta de lixo, sistema de esgoto ou tratamento de água. Isso moradores e moradoras já sabem. É preciso ir além da informação superficial, se aprofundar, questionar, criticar, problematizar e mostrar que há como mudar: “o que a comunidade precisa é que a ajudemos a compreender com clareza as causas do problema: *por que* não há serviços para ela. E, acima de tudo, que a ajudemos a encontrar alternativas, *saídas* para solução” (KAPLÚN, 2002, p. 87, tradução nossa, grifos do autor)¹⁹².

O jornal é uma possibilidade para materializar a comunicação, mobilizar os sujeitos e despertar o engajamento pela transformação. Ao compreenderem sua realidade, os sujeitos reconhecem os problemas e verificam qual o seu papel na luta pela mudança. Também é um espaço para fiscalizarem o poder público, se organizarem, cobrarem os compromissos dos governos em relação à comunidade e materializarem suas preocupações de maneira a divulgarem suas causas – inclusive entre outras comunidades. Não é somente apresentar os fatos: é promover a reflexão, encorajar para a ação e dar o próximo passo pela mudança da realidade.

A mídia escolar aparece então como uma brecha, uma alternativa à mídia hegemônica. Nos jornais comerciais, a notícia é o fato *sensacional*, fantástico, espetacular, bizarro e quase inacreditável. Tudo para atrair o público pela curiosidade e aumentar a audiência – aumentando a venda de espaços de anúncio para empresas que querem vincular sua imagem a um jornal *de sucesso*. No jornal escolar, a notícia é o cotidiano, o dia-a-dia, os fatos daquela comunidade, não com o objetivo de chocar, atrair ou vender. O texto não é uma mercadoria à venda: é uma nova leitura (e, conseqüentemente, uma nova pronúncia) do mundo.

6.6 O JORNAL ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA CRÍTICA: A DENÚNCIA CONSCIENTE DA SITUAÇÃO QUE DESUMANIZA E A CRÍTICA REVOLUCIONÁRIA ANUNCIADORA DE UM FUTURO MAIS HUMANO

De maneira inovadora, Freinet (1974b) propõe, na década de 1920, a técnica da imprensa escolar como eixo central de uma pedagogia cuja preocupação

¹⁹² “Lo que la comunidade necesita es que la ayudemos a comprender con claridad las causas del problema: *por qué* no hay servicios para ella. Y, sobre todo, que la ayudemos a encontrar alternativas, *salidas* de solución” (KAPLÚN, 2002, p. 87)

principal é fomentar uma maneira de os professores, a partir do uso dos equipamentos para impressão, trabalharem a produção de textos livres com os alunos: nascia ali o jornal escolar freinetiano. Complementado pela correspondência interescolar, o jornal era a maneira de as crianças se expressarem de maneira livre, descreverem a realidade, trocarem experiências com seus interlocutores e desenvolverem sua alfabetização de maneira contextualizada.

Assim como Freire fazia uma crítica política (e não técnica) à utilização e à leitura dos meios de comunicação de massa na escola, sua posição sobre a produção de mídias próprias era fundamentada para que elas fossem uma reação à massificação e sua forma não fosse supervalorizada em relação ao seu conteúdo (FREIRE; GUIMARÃES, 1984). Freire (2014) ponderava que os meios eram importantes não por si mesmos, mas pela leitura crítica do texto e do contexto que poderiam render na ação educativa.

Dessa forma, o jornal escolar com inspiração freiriana não seria uma maneira de ensinar educandas e educandos a imprimirem o jornal, mas um meio de, a partir do trabalho cooperativo da escrita, promover o papel ativo, criador, atuante e crítico de educandas e educandos. Não sendo apenas uma técnica de alfabetização, a mídia própria é um meio de conscientização e libertação dos sujeitos a partir de sua leitura-escrita crítica da palavra e do mundo.

O jornal escolar se torna um contraponto tanto à postura dos meios de comunicação de massa, quanto da escola atualmente. É um estímulo para os sujeitos desenvolverem sua criticidade, em detrimento da postura de passividade diante do conhecimento preconizada pela escola e pelas mídias comerciais. A partir do jornal, a escola e os meios não podem mais ser apenas fontes de informação a ser consumida: são espaços que exigem a leitura crítica dos textos e do contexto, de maneira a promover a dúvida, o questionamento, a inquietude e a mudança da realidade a partir da ação-reflexão comprometida dos sujeitos em comunhão.

O jornal da escola, segundo a perspectiva freiriana, é um projeto inserido em uma Educação diferente do modelo *bancário* que temos hoje. Ele apenas se realiza em uma escola aberta ao diálogo, à crítica, não autoritária, um espaço com novas práticas e portas abertas para a construção com a comunidade. “É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2014, p. 49).

É, enfim, um jornal feito *com e pelos/as* oprimidos/as, não *para* eles e elas, uma maneira de reforçar a autoestima dos sujeitos, já que possibilita que sejam produtores/as críticos/as de conhecimento e se reconheçam como comunicadores e comunicadoras. É um meio de despertar a alegria de educandas/educandos e educadoras/educadores e sua confiança em si mesmas/os porque agora têm a possibilidade de ocupar o espaço de *sujeitos que falam* e não mais apenas daqueles que, mudos, escutam e obedecem. Agora são reconhecidas/os como capazes de duvidar, criticar, questionar, se contrapor. São, enfim, verdadeiramente *sujeitos*.

A mídia própria passa a ser um espaço aberto para a reflexão sobre as contradições do nosso período histórico, a partir da qual leitoras/es e escritoras/es, em conjunto, se apropriam de sua realidade e compreendem como podem mudá-la. É a partir da observação atenta e do exercício da leitura crítica do mundo para escrever o jornal que a comunidade compreende que, se não há postes de iluminação em suas ruas, mas há vários nos bairros centrais, isso não é uma *coincidência* ou um *castigo*: é o ponto de partida para que os sujeitos, refletindo-agindo pela escrita, se conscientizem e se engajem na mudança de sua situação.

A publicação seria, enfim, um meio para motivar uma atitude mais comprometida, solidária e aberta entre os sujeitos daquela comunidade. Por isso, é fundamental que o texto esteja sempre aberto ao diálogo, construído de maneira curiosa e amorosa, com a preocupação de não trazer respostas prontas, mas estimular o/a leitor/a a ponderar as questões para formar sua própria opinião.

Uma reação aos jornais comerciais, o jornal escolar precisa ser uma mídia impressa que informa, interpreta, questiona e traz à tona a realidade de oprimidas e oprimidos, cujas histórias só aparecem nas mídias comerciais de maneira deformada. O jornal escolar precisa contar as histórias dessas pessoas a partir de seus olhares, despertando a leitura crítica dos textos e do contexto e rompendo com o modelo de domesticação de leitoras e leitores mantido pelas mídias de massa.

A partir da perspectiva freiriana, o jornal é uma forma de os sujeitos contarem os sonhos que os movem e fortalecem sua luta contra a opressão. Como defende Freire (2011f, p. 126), “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

A produção de uma mídia própria se torna uma maneira de problematizar o futuro. Não prever, mas refletir sobre suas possibilidades e qual a ação dos sujeitos

para que ele seja mais fraterno e justo. Em suma, é o texto do jornal como forma de materializar a rebeldia da denúncia da situação que desumaniza, culminando na crítica revolucionária anunciadora de um futuro mais humano.

Dessa forma, a produção do jornal é uma maneira de atingir o que Freire (1991, p. 83) sonhava para a escola pública no Brasil, uma

escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

A escola como um centro de produção, organização e divulgação da cultura popular. Não como local de reprodução e repetição, mas de criação a partir da ação transformadora dos sujeitos. Uma escola que promove a criticidade, a participação e a pesquisa e oferece a educandas/educandos e educadoras/educadores atividades com que se sintam úteis à comunidade. Um lugar de debates, de troca de ideias, de reflexões conjuntas. Enfim, uma escola realmente integrada com seu tempo e seu espaço, que dialoga com a realidade e proporciona que educandas/educandos e educadoras/educadores dialoguem entre si e com o mundo.

Não basta educandos/as e educadores/as terem espaço na escola para ler, falar ou escrever, mas realmente terem voz ativa para se expressarem e, a partir de sua leitura do mundo, produzirem suas mensagens de maneira crítica e consciente em conjunto com outros sujeitos igualmente autônomos. De leitores-espectadores passivos e vulneráveis, esses sujeitos precisam ter condições de, enunciando sua própria palavra, se tornarem mais conscientes, analíticos, ativos, criativos e críticos.

As mídias, tanto comerciais quanto escolares, tomando a perspectiva freiriana, precisavam ser meios *de comunicação* e não *de comunicados* (FREIRE, 2011d). Neste contexto, o jornal escolar é um compromisso¹⁹³ dos sujeitos não somente para *comunicar* (expressar sua palavra), mas para *comunicar-se* (estabelecer o diálogo, a partir da escuta atenta e respeitosa), um processo fundamental para a conscientização.

¹⁹³ *Compromisso*, neste caso, tem o sentido de *ter uma missão com*, assumir uma promessa mútua e formar uma aliança em que os sujeitos, de maneira consciente e amorosa, se unem e cooperam em prol dessa missão conjunta. Assim, o *compromisso* do jornal é algo pelo qual os sujeitos se engajam não porque são obrigados, mas porque levam adiante sua missão, de forma leal, responsável e esperançosa, consigo mesmos, com os outros e com uma nova realidade.

Para Freire (2005; 2013a), a conscientização não é a mera tomada de consciência. Logo, não basta perceber a existência dos objetos, mas desenvolver o processo de interpretar o mundo e agir sobre ele de maneira transformadora. O jornal escolar, então, tem sua ação para a formação da consciência crítica em dois sentidos complementares dentro da escola: a consciência crítica do sujeito em relação ao mundo e a consciência crítica de si no mundo.

Basicamente, o jornal é um meio pelo qual o sujeito reflete sobre suas opiniões, ideias e experiências e, percebendo a importância de sua contribuição para o grupo, a expressa de uma maneira que outros possam ler, pensar e criticá-la. É partilhar sua palavra e, pelo diálogo, conhecer a palavra *do outro*. Percebendo o mundo e se percebendo no mundo, homens e mulheres refletem sobre a realidade, desenvolvem sua leitura crítica e, em colaboração, agem para mudá-la.

Além de formador de consciência crítica intraescolar, o jornal atua como meio para a conscientização dos sujeitos fora do ambiente escolar. Como essa pode ser a única mídia impressa a que essa comunidade tem acesso, ao escreverem e divulgarem o jornal entre a comunidade, educandas e educandos também despertam a leitura crítica por parte de moradoras e moradores do bairro. Sujeitos que, mesmo não frequentando a escola, a partir do contato com a mídia produzida de maneira consciente e crítica por educandas e educandos, podem se tornar igualmente mais críticos para reinventar sua leitura e sua escrita do mundo.

Por fim, tomando como referência o processo de passagem da tomada de consciência para a conscientização, segundo o pensamento freiriano, defendemos que o jornal escolar tem um papel importante como meio para possibilitar a transição do sujeito de uma curiosidade ingênua diante de si e do mundo para uma curiosidade epistemológica, crítica, mobilizadora e transformadora.

Promovendo o rompimento dos sujeitos com a cultura do silêncio – que impera sobre oprimidas e oprimidos –, o jornal produzido a partir do diálogo crítico, amoroso e encharcado de esperança de educandas/educandos e educadores/educadoras (e deles/delas com o mundo) ganha relevância no sentido de possibilitar que, partindo da consciência ingênua perante a realidade, os sujeitos, epistemologicamente curiosos, sejam capazes de duvidar, questionar, interferir, se comunicar e agir no mundo. Enfim, se conscientizar criticamente. Com isso, *o jornal escolar pode ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta tese, retomamos nosso objetivo e nossa hipótese, lançados na Introdução desta investigação, de maneira a refazer nosso percurso de pesquisa e compreender se realmente atingimos o que foi proposto inicialmente, assim como de que maneira formulamos a resposta à nossa pergunta de pesquisa.

Definimos que nosso *objetivo* era *investigar a possibilidade de o jornal escolar ser um meio para a formação de consciência crítica intra e extraescolar*. Neste sentido, partimos da *hipótese* de que o jornal escolar, criado e produzido – isto é, pensado, redigido, publicado e distribuído – por educandos/educandas e educadores/educadoras, sendo fundamentado no diálogo entre os sujeitos e deles com o mundo, poderia ser um meio importante para a formação de consciência crítica dos sujeitos e desenvolvimento de uma reflexão-ação verdadeiramente transformadora em relação à realidade.

Ao discutir os sentidos possíveis para a palavra *Comunicação*, Kaplún (2002) aponta duas perspectivas: a primeira é o conceito de *comunicar*, associado a *informar, transmitir, emitir*. A segunda – mais antiga e diretamente ligada à raiz latina da palavra – seria a definição de *comunicar-se*, atrelada a uma relação recíproca de *diálogo, intercâmbio, partilha*.

Kaplún (2002), no entanto, alerta que nas últimas décadas o primeiro conceito (*comunicar*) se tornou o mais utilizado e o *comunicar-se* passou a ser secundário – quando não totalmente ignorado –, resultado da combinação de um contexto de ascensão dos meios de comunicação de massa com uma sociedade autoritária e estratificada. Inserido em um modo de produção que preza pelo individualismo e pela competição, o *comunicar-se* de maneira empática e amorosa perde força diante da preponderância do *comunicar* de forma unidirecional, rápida e direta.

Neste contexto, a escrita se torna um meio para *transmitir opiniões* e *informar o outro*. Basicamente, é uma maneira de expressão e, quanto mais padronizada, mais fácil (e rápida) será a emissão dos comunicados. Alfabetizar-se, então, se torna uma maneira de aprender a seguir as regras estipuladas para uma comunicação clara, ágil e objetiva. Um *bom texto* não exige liberdade, criatividade, curiosidade ou empatia do/a escritor/a: *escrever bem* depende de *escrever muito*, com linguagem rebuscada, repetindo exatamente os modelos. Não importa se o/a leitor/a terá condições de compreender. Da mesma forma, o *bom professor* (ou a *boa*

professora) é aquele/a que fala muito, mesmo se os/as alunos/as não compreendem boa parte de seus discursos e sequer têm espaço para dizer sua palavra própria.

É se contrapondo a essa perspectiva da Educação-Comunicação mecânica, opressiva e descolada da realidade que o educador francês Célestin Freinet propõe o *jornal escolar*, na década de 1920, em sua escola no interior da França. Para ele, era preciso alfabetizar as crianças, mas esse processo não se restringia a repetir fonemas e letras vazias de significado em uma relação criança-adulto (aluno-professor) autoritária: a alfabetização precisava ser viva, vibrante, contextualizada. Era preciso superar a *decoreba*, as cartilhas e a apática redação obrigatória.

Surge então a imprensa escolar freinetiana, uma combinação do texto livre – uma produção textual feita autonomamente pelas crianças, sem exigências em relação ao tamanho, tema ou vocabulário –, o jornal escolar (imprimido pelas próprias crianças cooperativamente a partir de textos lidos e corrigidos coletivamente para formar a publicação) e a correspondência interescolar, a partir da qual a escrita ganha um novo significado: não apenas as crianças eram convidadas a aprender a escrever escrevendo, mas a aprender a escrever se comunicando.

A partir da troca regular de jornais entre escolas de partes diferentes da França, a palavra das crianças ganha vida, conta histórias pessoais, explica o cotidiano. O texto não é apenas uma redação: ganhando a *honra* de ser impresso, ele tem importância, se torna registro, materializa a voz do/a aluno/a, faz com que ele/a se sinta um/a verdadeiro/a *escritor/a*.

No entanto, diferentemente do que afirma o senso comum, Freinet não foi o primeiro educador a trazer a imprensa para a escola. Desde o século XVIII, os equipamentos de impressão de jornais, apesar de restritos aos reis e nobres, já faziam parte da educação. Da mesma forma, os textos realizados de maneira livre pelos alunos já eram uma realidade na escola mantida pelo escritor Leon Tolstoi na Rússia na segunda metade do século XIX. Essa combinação – a imprensa como técnica para publicar textos próprios dos alunos – também fez parte do trabalho de educadores anteriores ou contemporâneos de Freinet, anônimos ou reconhecidos historicamente, como o francês Paul Robin, o tcheco Frantisek Bakulé, o polonês Janusz Korczak e o belga Ovide Decroly.

Mesmo não sendo o primeiro a trabalhar com a imprensa escolar, Freinet o fez de maneira inovadora ao desenvolver uma Pedagogia – ou, como preferia chamar, um conjunto de técnicas pedagógicas – centrada no jornal como meio para

a alfabetização e o desenvolvimento da leitura e da escrita entre as crianças das classes populares a partir de textos produzidos de maneira espontânea pelos próprios alunos, principalmente para relatar suas experiências para crianças em outras escolas da França e ler os jornais enviados por seus correspondentes.

Para Freinet, era envolvida em uma ação educativa que priorizava a expressão do seu pensamento, a cooperação com seus colegas e o desenvolvimento de uma relação não autoritária e não violenta entre educandos e o educador que a criança despertava sua autonomia. Isso, no entanto, exigia uma educação diferente, na qual fossem valorizadas a pesquisa, a curiosidade, a afetividade e a liberdade das crianças.

Freinet era bastante crítico em relação às mídias *comerciais na escola*, principalmente quanto à qualidade dos conteúdos divulgados e a tendência a atuar pela manipulação e acomodação do público. Ao mesmo tempo, era franco defensor das mídias *próprias da escola* – produzidas pelas crianças. Por isso, lamentava que a escola, ao invés de incentivar, desencorajasse nos alunos o desejo de utilizar os meios de comunicação durante as aulas.

É nesta perspectiva que Célestin Freinet e Paulo Freire se aproximam: rompendo com o discurso de que as mídias e a escola eram antagônicas, ambos defendem que a Pedagogia tinha muito a ganhar ao lançar mão dos meios de comunicação. Porém, a solução não era usá-los ingenuamente, mas desenvolver um trabalho autônomo a partir deles.

Enquanto Freinet defendia a produção de conteúdos próprios (o jornal escolar, o cinema, as gravações de áudio), Freire ressaltava a importância da leitura crítica dos meios e a utilização dos equipamentos (máquinas fotográficas, gravadores de áudio) para que os sujeitos desenvolvessem sua leitura-escrita crítica tanto do texto, quanto da realidade. Mais que levar as mídias para a sala de aula era preciso, enfim, integrar Comunicação e Educação.

Desde as primeiras décadas do século XX, a educação para as mídias emergia na Europa e nos Estados Unidos como uma resposta à rápida ascensão dos meios de massa. Era preciso colocar as mídias a serviço da escola. Principalmente, era o momento de educar os receptores para se protegerem contra a manipulação operada pelos meios a partir da leitura crítica dos conteúdos.

Na América Latina, a educação para as mídias começa a se desenvolver com o mesmo foco na utilização das tecnologias e na prevenção contra a *má influência*

dos meios sobre as crianças e adolescentes. Porém, a partir da década de 1960, uma nova perspectiva ganha força: tendo como base os trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, desponta o questionamento a respeito da Comunicação realizada nos países latino-americanos.

Defendendo que a Comunicação na América Latina na verdade se fundamentava no mutismo dos oprimidos, no silenciamento das classes populares, na emissão de *comunicados* (FREIRE, 2011d) e na *incomunicação* (MARTÍN-BARBERO, 2014), os autores latino-americanos rompem com o *medo* diante da ascensão dos meios e trabalham com as possibilidades que eles ofereceriam para a ação educativa a partir do despertar da palavra das classes populares.

Como aponta Barbey (2010), diferentemente do modelo norte-americano e europeu de uma *Educação para as mídias*, na América Latina se desenvolve uma *Educação para a Comunicação*, na qual o foco não está nos meios de massa, mas na comunidade e como reunidos os sujeitos poderiam usar os meios para libertar sua expressão autêntica e refletir-agir pela transformação da realidade.

Entre a *Educação para as mídias* e a *Educação para a Comunicação*, um grande número de nomenclaturas se desenvolveu, como a Educomunicação, a Pedagogia dos Meios, o Letramento para as mídias, etc. Independentemente do nome escolhido, uma característica se torna fundamental para se pensar qualquer tipo de trabalho envolvendo as mídias na escola (e, mais amplamente, a integração entre Comunicação e Educação): o fortalecimento da formação de professores.

Neste sentido, a formação de educadoras e educadores desponta como momento essencial no despertar da leitura crítica e do uso consciente dos meios, de maneira a possibilitar a professoras e professores irem além da utilização instrumental das tecnologias e serem capazes de estabelecer relações entre o texto e contexto e, principalmente, entre a escola e o mundo.

Também é fundamental para que educadoras e educadores se sintam encorajadas/os – e, assim, encorajem educandas e educandos – a realmente se comunicarem (e não somente *emitirem comunicados*) por meio das mídias. Não basta ler/ouvir a palavra do *outro*: é preciso dizer-escrever sua própria palavra. Só assim é possível realmente *educar comunicando* e *comunicar educando*.

Neste ponto, a produção de mídias próprias é uma maneira de fortalecer a expressão dos sujeitos ao possibilitar que eles mesmos escrevam, falem, desenhem, enfim, manifestem suas opiniões, expectativas, críticas, sugestões e sua

leitura de mundo. Principalmente, que eles renovem sua leitura de sua própria realidade e passem a criticar aquilo que, até aquele momento, poderia ser considerado apenas *normal, comum, natural*.

É permitindo-se dizer sua palavra autêntica, compartilhando o seu discurso e conhecendo os discursos dos outros que o sujeito desenvolve sua autoestima, crítica e cidadania. Enfim, dá o primeiro passo para o diálogo. Nesta perspectiva, as contribuições de Paulo Freire e sua *Pedagogia da Comunicação* são fundamentais.

Para Freire (2005), é preciso superar a educação bancária, baseada no silêncio, na passividade, na repetição dos discursos hegemônicos e na reprodução dos conhecimentos. É nesse sentido que emerge a educação libertadora, fundamentada no diálogo amoroso, ético e comprometido entre os sujeitos e deles com o mundo, de maneira a promover a problematização e a leitura-escrita consciente, crítica e transformadora.

Nesta educação problematizadora, a alfabetização – assim como sua continuação, a pós-alfabetização – diz respeito não ao mero aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita, de maneira repetitiva e vazia, mas sim à leitura-escrita da *palavramundo*. Contextualizada, a alfabetização/pós-alfabetização toma como ponto de partida o *saber de experiência feito* de educandas e educandos. Porém, não fica *dando voltas* nele. A partir do diálogo, os sujeitos questionam, revisam, superam o que estava estabelecido. Com um novo olhar para a realidade, não só tomam consciência do mundo (e de si no mundo), mas agem de maneira transformadora. Enfim, se conscientizam criticamente.

Freire (2011d) defendia que a educação é comunicação, é diálogo. Dessa forma, a verdadeira educação-comunicação libertadora não se fazia a partir da *emissão de comunicados*. Não se tratava somente de *comunicar algo a alguém*, no sentido de *passar (ou, pior, impor) um comunicado a outra pessoa*, mas realmente *comunicar-se sobre algo (o objeto cognoscível) com alguém (um sujeito igualmente cognoscente e coparticipante em nosso processo de desvelar a realidade)*. Por isso, a Pedagogia da Comunicação de Freire não é tão-somente uma *Pedagogia do Comunicar*, mas uma *Pedagogia do Comunicar-se*, do diálogo, do *municiar com* que não se faz no isolamento pelo sujeito ensimesmado, mas na escuta atenta e respeitosa combinada com a fala consciente, crítica e amorosa.

É nesta mesma perspectiva que Freire trata a Educação para as mídias: não bastava aos sujeitos terem acesso aos conteúdos dos meios e lê-los de maneira

ingênua. Era preciso uma leitura atenta, crítica, séria e contextualizada para romper com a massificação e a domesticação impostas pelas mídias comerciais. Tudo deveria, então, ser lido, analisado, questionado, criticado. Os sujeitos também precisavam estar preparados para desenvolver suas próprias formas de comunicação a partir dos meios, de maneira que pudessem elaborar suas próprias mensagens para, posteriormente, apresentá-las a outros círculos e, ao mesmo tempo, ter contato com as produções de outras/os educandas e educandos.

É neste sentido que se fundamentou a presente investigação. Levando em conta a *Pedagogia do Comunicar-se*, de Paulo Freire, o jornal escolar, a partir da proposta de Célestin Freinet, pode ser um meio de formação de consciência crítica tanto intraescolar (entre educandas/educandos e educadoras/educadores), quanto extraescolar (entre a comunidade da qual a escola faz parte)?

Freire (2005) explica que a conscientização – a superação da consciência transitivo-ingênua para uma consciência transitivo-crítica –, não acontece apenas a partir do consumo de ideias, mas na reflexão-ação autônoma dos sujeitos para produzi-las e comunicá-las. Muito mais que uma Educação-Comunicação voltada para o direito dos sujeitos de *se informarem*, é preciso um incentivo ao seu direito de *informarem*, ou seja, de se expressarem para contar a sua versão dos fatos e sua própria visão do mundo.

Assim, a integração entre a Educação e a Comunicação não pode ser somente uma pedagogia voltada para os meios de comunicação, mas um processo determinado pelo diálogo, desenvolvendo uma Educação-Comunicação participativa, criativa e questionadora, voltada para a reflexão, a crítica, a cidadania e a participação dos sujeitos como agentes ativos na *escrita do texto para reescreverem a realidade*.

Partindo da perspectiva freiriana, o jornal escolar não é apenas um meio para publicar ou transmitir informações, mas a materialização do diálogo profundo, respeitoso e encharcado de esperança de educandas e educandos entre si, com as educadoras e os educadores e dos sujeitos com o mundo. É uma forma de oprimidas e oprimidos se organizarem para pensarem-agirem de maneira conjunta e transformadora na realidade. Levando em conta que, ao comunicarem o mundo, os sujeitos comunicam a si mesmos, é pela ação consciente de homens e mulheres que o mundo se transforma e eles e elas também já não são mais os/as mesmos/as: ao mudarem a realidade, mudam a si no mundo.

Nessa perspectiva de uma Educação Comunicativa freiriana (que é também uma Comunicação Educativa), a produção do jornal na escola exige um repensar das práticas pedagógicas atuais, no sentido de estimular uma ação educativa mais dinâmica, fundamentada na reflexão e no questionamento, na qual educandas e educandos se sentem realmente agentes ativos/os na produção de conhecimento e não mais repetidoras e repetidores dos *discursos oficiais*.

Como apresentamos na Introdução, nosso intuito não era investigar *como fazer o jornal*, mas aprofundar a investigação (e suscitar a reflexão) sobre *porque fazê-lo*. Por isso, não oferecemos uma *fórmula*, uma receita pronta ou um *padrão* para a publicação. Como depende do diálogo entre os sujeitos, não existe um jornal escolar igual ao outro, pois cada escola, cada educadora ou educador, cada grupo de educandas e educandos, enfim, cada conjunto tem sua própria dinâmica, suas próprias características e uma maneira única de ver o mundo, se relacionar com ele e comunicá-lo.

Ao desenvolver sua comunicação para fundamentar a escrita do jornal, cada grupo vai criando uma publicação original, inédita e única, feita a partir das problematizações realizadas pelos sujeitos dentro do contexto em que existem. É somente partindo da criatividade, autonomia, curiosidade e diversidade de pontos de vista que, reunidos de maneira fraterna, crítica e consciente, os sujeitos podem realmente produzir o jornal com vistas à conscientização em uma escola verdadeiramente cidadã.

Nesse trabalho de produção de mídias na escola, como alertamos anteriormente, a formação de professores tem importância fundamental, principalmente no sentido de promover verdadeira e profundamente a sensibilização, o questionamento e a reflexão de educadoras e educadores em relação às possibilidades e limites que os meios oferecem. Daí ser importante não só preparar tecnicamente educadoras e educadores para a utilização e a produção de meios na escola, mas promover uma reflexão-ação contextualizada e questionadora envolvendo a integração entre Comunicação e Educação, como ensinou Freire.

Mais que ser preparado/a, o/a educador/a precisa se sentir seguro/a, técnica e pedagogicamente, para trabalhar no despertar da leitura-escrita consciente, crítica e transformadora a partir dos meios. Mais que isso: precisa ser formado/a consciente de que não é mero/a repetidor/a de discursos prontos, mas se percebendo como

um/a comunicador/a, alguém cuja ação não se faz pela transmissão de conteúdos, mas pelo diálogo amoroso e ético com educandas, educandos e com o mundo.

O trabalho para a criação e o desenvolvimento do jornal reforça ainda a importância da ação educativa baseada na cooperação e na colaboração entre educandas/educandos e educadoras/educadores: somente juntas/os, em comunhão, elas/eles podem fazer o jornal e, compartilhando suas opiniões, experiências de vida, sugestões, dúvidas, sentimentos, memórias, comentários, impressões, histórias e ideias sem autoritarismo, serão capazes de desenvolver uma publicação realmente crítica e conscientizadora. Um jornal sem respostas prontas, mas realizado para vencer o medo: o medo de escrever, de perguntar, de se expressar, de se posicionar, de partilhar sua palavra, de questionar a situação vigente e de reunir sujeitos que comungam da ideia de um mundo diferente, menos feio, autoritário, injusto e preconceituoso e muito mais humano e justo.

Também é uma maneira de romper com o modelo ainda vigente da escrita como forma de poder e diferenciação na sociedade, uma atividade reservada às classes hegemônicas, enquanto às classes populares restaria (quando muito) a expressão oral e a leitura, mas somente o suficiente para conhecer e repetir a palavra de opressores/as. Neste contexto, a escrita de oprimidas e oprimidos raramente é boa o bastante para se tornar palavra escrita, impressa, permanente. O mesmo acontece com a linguagem própria de oprimidas e oprimidos: dificilmente ela é reconhecida como uma forma de expressão e tende a ser depreciada diante da *norma culta* utilizada pela escola e manifestada nos meios de comunicação.

Assim, o jornal escolar rompe tanto com o silenciamento da escrita de oprimidas e oprimidos, quanto com a supressão de sua linguagem – a sua forma própria de ler-escrever (perceber-expressar) o mundo, que agora é valorizada e *ganha a honra* de ser publicada. Ao mesmo tempo, desperta a escrita não de forma mecânica, mas de maneira dialógica: o sujeito não escreve por escrever, mas para que alguém leia, reflita, critique, reescreva e ele possa ler esse novo texto, refletir, criticar, reescrever e assim por diante, em um fluxo contínuo de ler-pensar-escrever que fundamenta o verdadeiro *municiar com* freiriano.

A partir da perspectiva freiriana da tomada de consciência (que pode se aprofundar na conscientização), o processo de produção do jornal na escola é fundamental no sentido de possibilitar que os sujeitos, para escreverem sobre sua própria realidade, tomem distância para observá-la com atenção, apreender seus

detalhes e perceber o que, até então, era *normal*, *banal* ou até *natural*. Lendo o mundo de maneira criteriosa, os sujeitos renovam seu olhar, analisam, questionam, criticam e iniciam sua conscientização. Passam, enfim, da leitura-escrita ingênua e superficial para uma leitura-escrita crítica, profunda, atenta e contextualizada.

Freire (2001, p. 250) alertava que “os silenciados não mudam o mundo”. Emergindo da indignação dos sujeitos em relação ao modelo vigente, a publicação se torna um meio para vencer o isolamento, fortalecer a comunicação entre educandas/educandos, educadoras/educadores, funcionárias/os da escola, famílias e comunidade sobre sua realidade e despertar o sentimento de pertencimento a um grupo de sujeitos que, unidos, aprendem, repensam, criticam, se conscientizam e se sentem capazes de agir de maneira transformadora. Assim, fazer o jornal não é apenas escrever alguns textos: é protestar, perguntar, sugerir, defender, criticar, se envolver, se desacomodar, romper com a ordem estabelecida.

Como explica González-Monteagudo (2013), nos últimos anos, os recursos tecnológicos – principalmente os computadores – mudaram profundamente a maneira de produzir e difundir os jornais escolares. Porém, independentemente do equipamento e da técnica escolhidos para escrever, editar e imprimir os textos, o fundamental é que se mantenha a perspectiva de um jornal que desperta e desenvolve entre educandas/educandos e educadoras/educadores uma escrita libertadora e dialógica.

O objeto desta tese foi o jornal impresso escolar, mas não o consideramos a única materialidade possível de mídia da escola. Desde rádios-escolares, vídeos, blogs, sites ou revistas, qualquer que seja o meio pelo qual as informações forem apresentadas, o importante é que o foco esteja em possibilitar que educandas/educandos e educadoras/educadores se expressem de maneira solidária, autônoma e consciente, contribuindo para uma Educação-Comunicação mais livre, libertadora e humana.

Dessa forma, em um momento histórico com uma diversidade de tecnologias para a comunicação, afirmamos que, independentemente da tecnologia utilizada pelo sujeito para se expressar, o que faz realmente a diferença é o fator humano por trás do texto. Todos os recursos de ordem técnica são só meios de fazer a ligação entre quem escreve e quem lê um texto. Por isso, tomamos o jornal escolar como muito mais que um informativo com letras imprimidas: indo além da *impressão* da

palavra com tinta em um pedaço de papel, é a *impressão* (a marca, o vestígio) que essa palavra deixa tanto em quem a escreve, quanto em quem a lê.

O essencial do jornal escolar em uma perspectiva de educação libertadora não é o resultado em si, mas o processo de produção: como cada sujeito se dispõe a ler a realidade de uma maneira nova, profunda, questionadora e, a partir disso, dialoga com suas/seus colegas para materializar essa discussão pela escrita.

Mostramos nesta tese que não é possível realizar um projeto de jornal escolar de maneira isolada e a publicação precisa fazer parte de um projeto de verdadeira *comunicação na escola*, privilegiando a perspectiva do diálogo, a construção comunicativa amorosa e respeitosa entre os sujeitos. O jornal é apenas um meio para a materialização e divulgação dessa comunicação.

Em suma, a mídia própria da escola não tem vida fora de uma perspectiva de uma Educação-Comunicação libertadora, que rompe com a Educação-Comunicação bancária – e supera o silenciamento, o imobilismo, a repetição, o quietismo, a obediência e o veto à expressão autêntica dos sujeitos –, se fundamentando no diálogo, na crítica e na conscientização. Principalmente, o jornal é uma forma de incentivar em educandas e educandos e em educadoras e educadores a alegria no ensinar-aprender, na leitura-escrita e na comunicação de maneira autônoma.

Assim, nossa pesquisa demonstrou que não é possível continuar censurando sua expressão, calando sua voz, vetando sua criatividade de maneira que oprimidas e oprimidos possam se encaixar – e nunca sair – dos modelos pré-concebidos para elas e eles na sociedade, mas incentivá-las/los em sua liberdade de *estar sendo*, pensar e expressar sua existência no mundo. Comunicando-se por meio do jornal, oprimidas e oprimidos se mobilizam, se organizam, se conscientizam, agem de maneira transformadora. Emancipam-se, enfim.

Partindo das contribuições de Freinet e Freire, defendemos que não existe comunicação-educação neutra e produzir o jornal é ato político, vivo, comprometido com um mundo diferente. É o jornal que não só alfabetiza – no sentido de trabalhar o domínio das técnicas de leitura e escrita –, mas que alfabetiza ética, democrática e politicamente, dando voz aos sujeitos para que enunciem sua palavra de maneira cooperativa, autônoma e libertadora.

O jornal escolar também é o impulso para que os sujeitos despertem para a leitura crítica dos meios e a escola se torne um ambiente de discussão aprofundada e criteriosa tanto das mídias comerciais quanto das informações que circulam na

própria escola. Críticos/as e exigentes na leitura e na compreensão dos discursos prontos que recebem (e dos contextos a partir dos quais eles são elaborados), educandas/educandos e educadoras/educadores serão capazes de não os reproduzir, mas questioná-los, investigá-los, reconsiderá-los e reescrevê-los de maneira rigorosa e comprometida com a conscientização, possibilitando que as escolas de educação básica também sejam locais de pesquisa e de produção de conhecimento.

O esforço do jornal seria então, como vimos, o de reunir e fortalecer educandas/educandos e educadoras/educadores como sujeitos capazes de pronunciar a palavra, serem ouvidos e tornarem a comunidade um local de diálogo, trabalho e construção de um mundo menos opressivo. Dessa forma, a publicação reforçaria ainda a autoestima tanto de educandas e educandos, quanto de educadoras e educadores que se descobrem como comunicadoras/comunicadores e produtoras/produtores de conhecimento. Mais que isso, se percebem como sujeitos de sua própria história, capazes de refletir, questionar, criticar, escolher, mudar e seguir outros caminhos. Também não são mais meras/os espectadoras/es ou apenas narradoras/es dos fatos, mas realmente participantes capazes de intervir na história, autoras/es do texto e sujeitos da reescrita do contexto.

Neste sentido, o jornal é uma forma de contestar a imposição da história contada a partir de fontes impressas *oficiais*, que registram a visão de mundo das classes hegemônicas. Oprimidas e oprimidos, apesar de silenciadas/os, também têm uma história. Todos os sujeitos têm experiências, opiniões, frustrações, sonhos, esperanças, ideias. Só precisam de alguém para escutá-los com atenção e espaço para materializar isso a partir da escrita.

O jornal escolar é, então, uma maneira de expressar a realidade daquela comunidade e valorizar a história de vida, a cultura e o *saber de experiência feito* daqueles sujeitos, como foi demonstrado nesta tese. Ao invés de considerar oprimidas e oprimidos apenas como *receptoras e receptores* de informações, é oportunizar que elas e eles articulem suas falas a partir de uma publicação não só feita *para* educandas e educandos, mas pensada e produzida *por elas e eles*.

Não é mais uma mídia que fala de moradores e moradoras como *elas e eles* – como fazem as mídias comerciais –, mas um meio que fala em *nós*, deixando para a história a versão de oprimidas e oprimidos e mostrando uma comunidade cheia de

vida, formada por sujeitos que sonham, lutam, resistem, criticam, transformam e têm direito a se expressar de maneira livre, consciente e criativa.

Dessa forma, o jornal escolar, a partir da concepção lançada por Freinet na década de 1920 na França, pode ser mais que um conjunto de *textos livres* e, a partir do diálogo dos sujeitos entre si e com o mundo na perspectiva freiriana, se tornar uma reunião de *textos realmente libertadores*, dando voz a quem, até aquele momento, não tinha espaço para isso. Principalmente, como compromisso dos sujeitos não somente para *comunicar*, mas para *comunicar-se*.

O jornal é uma possibilidade para os sujeitos se expressarem de maneira séria, rigorosa e crítica sem perder a alegria, o sonho, a esperança, a fé e a coragem para a luta por um mundo diferente. É tentar superar a competição a partir da cooperação e passar da desconfiança em relação a oprimidas e oprimidos para a fé em sua capacidade criadora, apostando no diálogo que vence o silenciamento. Porém, a palavra não é vazia: é verbo que transforma os sujeitos e o mundo ao ser pronunciado. É o imobilismo que vira ação-reflexão-ação no engajamento dos sujeitos por uma nova realidade, mais justa e amorosa.

Na obra *O jornal escolar*, Freinet (1974b) explica que o jornal escolar poderia servir não só como informativo intraescolar ou fonte de contato com escolas em outras cidades, mas como um meio de ligação e comunicação da comunidade, saindo da escola e chegando até os moradores para informar sobre os fatos mais importantes da vida local. Para isso, Freinet (1974b) defendia que era preciso um *reconsiderar* de suas características, seus objetivos e características, principalmente no sentido de acrescentar algumas páginas destinadas a assuntos relevantes para os *adultos* (os pais das crianças, principalmente).

No entanto, para deixar de ser somente o *jornal escolar*, na perspectiva freinetiana, e se tornar o *jornal da comunidade*, defendemos que é preciso ir além da inclusão de algumas páginas de conteúdo específico para os *adultos* (ou a comunidade externa à escola), mas um repensar sobre os próprios objetivos da escrita dos sujeitos. O jornal, assim, tomando a perspectiva freiriana, precisaria ser uma materialização do diálogo dos sujeitos entre si e deles com o mundo, visando à denúncia da realidade opressora e o anúncio de sua radical transformação.

Afirmamos que o jornal escolar é uma maneira de possibilitar que os sujeitos deixem para trás a consciência transitivo-ingênua e cheguem à consciência transitivo-crítica, a partir do ciclo de ler-pensar-(re)escrever, no qual precisam ser

livres para ler (o texto e a realidade), autônomos para pensar a respeito do que leram e, refletindo-dialogando sobre isso, serem conscientes o suficiente para escrever/reescrever – *escrever* a palavra e *reescrever* o mundo – de maneira crítica e questionadora, com vistas à verdadeira transformação da realidade.

Assim, investigando à luz de Paulo Freire, verificamos que não bastaria escrever para os *adultos*, como considerava Célestin Freinet, mas fundamentar a publicação de maneira a materializar a leitura-escrita crítica, questionadora e consciente da palavra e do mundo, para que o jornal escolar possa ser realmente um *meio de comunicação* (e não de mera *emissão de comunicados*) para a comunidade e verdadeiro meio para a formação de consciência crítica dentro e fora do espaço escolar. É, enfim, desenvolver o jornal não só como um conjunto de frases imprimidas no papel, mas como meio de escrita do texto e reescrita do contexto a partir da denúncia consciente da situação que desumaniza e a crítica revolucionária anunciadora de um futuro muito mais humano.

Por fim, retomando nossa pergunta de pesquisa e tendo em vista toda a fundamentação teórica que desenvolvemos na produção da presente tese, concluímos que *o jornal escolar, tomando como ponto de partida a proposta freinetiana, pode ser um meio de formação de consciência crítica intra e extraescolar à luz da perspectiva freiriana.*

7.1 LIMITES E POSSIBILIDADES

Como explica Kaplún (2002, p. 71, tradução nossa), ações de Comunicação Educativa exigem tempo, paciência e muito trabalho para gerarem frutos:

é preciso avançar pacientemente, passo a passo, sabendo que a participação é um processo. Que não se dá de um dia para o outro. Nem tampouco por geração espontânea: é preciso saber estimulá-lo. Sempre começa um pequeno grupo. Mas este deve saber ir criando desde o princípio as condições que favoreçam o processo.¹⁹⁴

Esta tese mostrou que um projeto de mídia própria da escola não é um acontecimento absoluto, que *vem pronto* ou acontece em pouco tempo, mas sim um

¹⁹⁴ “Es preciso avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es un proceso. Que no se da de un día para otro. Ni tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo. Siempre comienza un pequeño equipo. Pero este debe saber ir creando desde el principio las condiciones que favorezcan el proceso” (KAPLÚN, 2002, p. 71).

processo de amadurecimento desenvolvido dia após dia, com erros e acertos. O importante é, neste caso, que ele emergja da realidade dos sujeitos e de sua vontade crítica e consciente para *ler-pensar-reescrever o mundo*.

Contudo, sabemos que esta tese não é um ponto final. Pelo contrário, ela tem algumas perspectivas interessantes de continuidade e pode abrir caminho para uma série de novas pesquisas a respeito dos temas investigados.

Uma delas seria investigar a respeito das diferentes perspectivas de Educação para as mídias e Educação para a Comunicação em outros países, principalmente no que diz respeito à formação de professores com vistas à Educação-Comunicação, de maneira a compreender as diferentes características que elas apresentam, dependendo de cada contexto.

Outro foco seria pesquisar, historicamente, como a legislação de cada país vem tratando a questão da Educação para as mídias e, principalmente, sobre como é abordada a integração entre Educação e Comunicação nos registros oficiais. Posteriormente, é possível comparar o texto das leis e como é realmente aplicada a Educomunicação no dia-a-dia das salas de aula.

Também seria interessante produzir estudos aprofundando a compreensão sobre as técnicas pedagógicas desenvolvidas por Célestin Freinet. Como apresentamos na Introdução desta tese, Freinet é um autor muito conhecido, mas pouco estudado. É preciso superar o senso comum em relação ao trabalho freinetiano e realmente compreender suas contribuições para a Educação.

Da mesma forma, poderiam ser realizadas pesquisas sobre o pensamento e as práticas desenvolvidas pelos educadores apresentados no capítulo 2 desta tese, como o russo Leon Tolstoi, os franceses Roger Cousinet e Paul Robin e o polonês Janusz Korczak, autores cujas obras a respeito da Educação ainda são pouco divulgadas no Brasil. Certamente essas investigações trariam contribuições interessantes, mesmo no sentido de verificar se há a presença das ideias desses educadores em autores/as brasileiros/as ou latino-americanos/as¹⁹⁵.

Outra possibilidade é investigar a respeito das contribuições do pensamento de Paulo Freire no campo da Comunicação. Reconhecido por sua importância para

¹⁹⁵ Estes autores podem parecer distantes da realidade brasileira, mas não é difícil perceber que suas ideias chegaram ao Brasil. Como apresentamos no capítulo 6 desta tese, por exemplo, Paulo Freire contava com pelo menos uma obra do francês Roger Cousinet em sua biblioteca pessoal e este autor teve influência significativa na criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), na década de 1960, no Brasil.

a Educação, não só no Brasil, mas no mundo, Freire também teve papel fundamental na constituição de um pensamento comunicacional latino-americano a partir da década de 1960, como verificamos nesta tese. Porém, Freire não é um autor estudado e divulgado em profundidade fora da Educação e pode oferecer contribuições importantes em outras áreas.

Como esta investigação se concentrou no uso e produção de jornais na escola, sugerimos a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa no outro sentido que forma este caminho. Muito se fala da recepção que a escola deve oferecer às mídias comerciais, a produção de meios de comunicação próprios e como as/os professoras/es devem trabalhar com essas perspectivas. Porém, e as/os jornalistas? Qual a sua visão sobre a Educação e a escola? Elas e eles têm consciência de que seus textos frequentemente são utilizados na escola e jornais, revistas, telejornais, programas de rádio e sites podem ser recursos didático-pedagógicos?

Por fim, como afirma Konder (1983, p. 83), “uma das características essenciais da dialética é o espírito crítico e autocrítico. Assim como examinam constantemente o mundo em que atuam, os dialéticos devem estar sempre dispostos a rever as interpretações em que se baseiam para atuar”.

Por isso, ao final desta pesquisa, podemos afirmar que temos cada vez menos respostas e cada vez mais perguntas. Dessa maneira, desejamos humildemente que esta tese seja também uma fonte de perguntas, dúvidas, críticas, questionamentos, releituras, reinvenções.

A quem lê este trabalho, esperamos que não se contente com esse texto e vá muito além. Que ele abra perspectivas para vislumbrar um novo horizonte e a possibilidade de uma Educação e uma Comunicação (assim como uma escola e uma mídia) muito mais humanas, solidárias, éticas e críticas. Que nossas vozes possam ser sempre fortes o bastante para denunciar a opressão e esperançosas o suficiente para fazer o anúncio de um mundo diferente, mais amoroso e justo, assim como foi a utopia de Freire, para quem *a utopia é revolucionária*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: building a multicultural pedagogy for silenced voices. In: DASEN, Pierre R.; AKKARI, Abdeljalil (Ed.). **Education theories and practices from the majority world**. New Delhi: Sage, 2008. p. 329-345.

ALTHUSSER, Louis. Materialismo histórico e materialismo dialético. In: BADIOU, Alain; ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979. p. 33-56.

AMARAL, Giana Lange do. Reflexões sobre a produção de jornais estudantis em escolas de ensino secundário (1930-1960): a contribuição da obra “jornais escolares” de Guerino Casasanta. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais eletrônicos...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/REFLEXOES%20SOBRE%20A%20PRODUCAO%20DE%20JORNAIS%20ESTUDANTIS%20EM%20ESCOLAS%20DE%20ENSINO%20SECUNDARIO%20\(1930-1960\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/REFLEXOES%20SOBRE%20A%20PRODUCAO%20DE%20JORNAIS%20ESTUDANTIS%20EM%20ESCOLAS%20DE%20ENSINO%20SECUNDARIO%20(1930-1960).pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

AMIDEI, Gaspare Barbiellini. Journalisme et pédagogie. In: MORSY, Zaghoul (Coord.). **L'éducation aux médias**. Paris: Unesco, 1984. p. 247-255.

ANDREOLA, Balduino. Carta-prefácio a Paulo Freire à edição da Unesp. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 15-28.

ARENILLA, Louis et al. **Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation**. 3. ed. atual. Paris: Bordas, 2007.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ASLANIDOU, Sophie. A propos de l'éducation aux médias en Grèce: le cas d'ASPETE. In: JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève; KOURTI, Evangelia (Dir.). **Des jeunes et des médias en Europe: nouvelles tendances de la recherche**. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 221-230.

BACCO, Thaisa Sallum; LIMA, Claudia Maria de. O uso da mídia na escola: proposta formativa para professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP). In: COLÓQUIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E MÍDIA, 4., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Unirio, 2014. p. 30-35. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/aa6be0_f3cd76af1d544853b518fab5bca3f2ae.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BARBEY, Francis. **L'Éducation aux médias**: de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative. Paris: Publibook, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara. Escritas estudantis em periódicos escolares. **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 17, n. 40, p. 7-10, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38763>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. O jornal A Voz da Escola: escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS, 1934-1940). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 17, n. 40, p. 143-173, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BAUER, Thomas A. Autriche: théorie et pratique de l'enseignement des médias. In: MORSY, Zaghoul (Coord.). **L'éducation aux médias**. Paris: Unesco, 1984. p. 231-244.

BEI, Jean-Yves; GERARD, Jean-Marie. Introduction. In: BEI, Jean-Yves; GERARD, Jean-Marie (Dir.). **École et médias**: regard croisés. Nancy: PUN, 2001. p. 7-10.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BENS, Jacques. Ouvrir l'école sur la vie. In: FREINET, Célestin. **Œuvres pédagogiques**. Paris: Ed. du Seuil, 1994. tomo 1. p. 7-11.

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. **Jacques Collombat** (1668-1744). Paris, 2016. Disponível em: <http://data.bnf.fr/12264091/jacques_collombat/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BOBOWICZ, Zofia. Janusz Korczak et la question de l'identité. In: LAURENT, Maryla. **Actualité d'une éducation de l'émotion et de l'intelligence**: Janusz Korczak ou Ce que laisser seul un enfant signifie. Villeneuve d'Ascq: Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, 2003. p. 27-42.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Freinet e Freire**: processo pedagógico como trabalho humano. 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-104534/pt-br.php>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**: seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

BOURHIS, Olivier. 1991-2011: 20 ans après la reconnaissance du droit de publication des lycéens. Faut-il (encore) avoir peur de la presse lycéenne? **Jeunes et médias** - les Cahiers francophones de l'éducation aux médias, Paris, n. 3, p. 95-108, mar. 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=S6cH7CPdB1wC>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC, 2010. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/8_1_mais_educacao_relatorio_final_maio_2011_pesq_quant_seb.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BREMAND, Nathalie. **Cempuis**: une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry 1880-1894. Paris: Editions du Monde Libertaire, 1992.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRULIARD, Luc; SCHLEMMINGER, Gerald. **Le mouvement Freinet**: des origines aux années quatre-vingt. Paris: L'Harmattan, 1996.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2016.

CAVALCANTE, Joana. **O jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. História de uma escola escrita por seus alunos e professores. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). **Impressos e história da educação**: usos e destinos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 59-72.

CHENEVEZ, Odile. Journaux. In: CHENEVEZ, Odile (Coord.). **Les élèves acteurs de leurs médias**. Paris: CNDP, 1997. p. 107-108.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). **Paulo Freire**: educação e transformação social. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002. p. 31-95. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/pfreiregermano.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2016.

COLLOT, Bernard. **La fabuleuse aventure de la communication**: chroniques d'une école du 3ème type. Paris: TheBookEdition, 2012.

CORROY, Laurence. **La presse des lycéens et des étudiants au XIXe siècle**: l'émergence d'une presse spécifique. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2004.

COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicador é preciso!. In: SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003. (Cadernos de educomunicação, v. 1). p. 47-52.

COSTA, Sérgio Roberto. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 53-62.

COUSINET, Roger. **Pédagogie de l'apprentissage**. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.

COUSINET, Roger. **L'éducation nouvelle**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1965.

CRUZ, Heloísa de Faria. **São Paulo em papel e tinta**: periodismo e vida urbana 1890-1915. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.

CUNHA, Rosana Cristina. Jornal escolar: do letramento à cidadania. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-19, 2009. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14742/14742.PDF>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria Braga; HORN, Geraldo Balduino. **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 95-116.

DEBIE, Christine. L'expression écrite des jeunes. In: BEI, Jean-Yves; GERARD, Jean-Marie (Dir.). **École et médias**: regard croisés. Nancy: PUN, 2001. p. 113.

DEGAND, Julia. *Petite école*. In: HOMMAGE au Dr. Decroly. Saint-Nicolas-Waes: Scheerders-van Kerchove, 1932. p. 51-61.

DEWEY, John; DEWEY, Evelyn. **Les écoles de demain**. Paris: Ernest Flammarion, 1931.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=205224>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ECOLE DECROLY. **Histoire de l'école**. Bruxelles, 2016. Disponível em: <<http://www.ecoledecroly.be/histoire.html>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ELIAS, Marisa del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia da atividade e cooperação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

FARIA, Tasso Vieira de. **Elementos psicopedagógicos e os meios de informação**. Porto Alegre: Globo, 1955.

FAUCHER, François. **Une éducation par la vie pour la vie: la vie et l'oeuvre de Frantisek Bakulé**. Paris: Fleurus, 1975.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FINOCCHIO, Silvia. Un tesoro inexplorado: los periódicos escolares em la Argentina. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 27-54, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Rebeldia e democracia na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2013.

FRAGA, Andréa Silva de. **Imprensa estudantil e práticas de escrita e de leitura: a revista O Estudo (Porto Alegre/RS), 1922 a 1931**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/63169>>. Acesso em: 26 set. 2014.

FREINET, Célestin. Une adaptation technique de la Méthode Decroly: l'imprimerie à l'école. In: HOMMAGE au Dr. Decroly. Saint-Nicolas-Waes: Scheerders-van Kerchove, 1932. p. 237-247.

FREINET, Célestin. L'imprimerie à l'école - sentiment ou technique. **L'Éducateur Prolétarien**, Saint-Paul, n. 7, p. 355-359, abr. 1934. Disponível em: <<http://www.icem-freinet.fr/archives/ep/33-34/34-7/3-7.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

FREINET, Célestin. Conseils aux parents. In: FREINET, Élise; FREINET, Célestin. **Vous avez un enfant**. Paris: La Table Ronde, 1962. p. 201-344.

FREINET, Célestin. Destin de la pédagogie Freinet. In: FREINET, Élise. **Naissance d'une pédagogie populaire**: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet). Paris: François Maspero, 1968a. p. 11-14.

FREINET, Célestin. **La méthode naturelle**: l'apprentissage de la langue. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968b. (Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques, v. 1)

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1969.

FREINET, Célestin. **La méthode naturelle**: l'apprentissage de l'écriture. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971. (Collection Actualités Pédagogiques et Psychologiques, v. 3)

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973a.

FREINET, Célestin. **O texto livre**. Lisboa: 1973b.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974a. v. 2.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974b.

FREINET, Célestin. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977a.

FREINET, Célestin. **Modernizar a escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977b.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Célestin. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Élise. **Naissance d'une pédagogie populaire**: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet). Paris: François Maspero, 1968.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Ana Maria. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 301-415.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011e.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011f.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 1.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v. 2.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-116.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação e Mídias**. Maceió: Edufal, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 11. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio-ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

GAYE, Dominique. Millefeuille: bien plus que des feuilles! Des moments d'émotion, de plaisir, d'équipe, de vie... In: CHENEVEZ, Odile (Coord.). **Les élèves acteurs de leurs médias**. Paris: CNDP, 1997. p. 109-124.

GIORDANENGO, Claire. **Louis XV enfant, imprimeur et géographe**. Lyon, 2015. Disponível em: <<https://bibulyon.hypotheses.org/5754>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

GONÇALVES, Aracely Mehl. A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 39-58, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art04_30.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

GONÇALVES, João Carlos Brandão. Jornal escolar: da periferia ao centro do processo educativo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 5., 2007, Braga. **Anais eletrônicos...** Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 1953-1965. Disponível em: <<http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/5sopcom/article/view/175/171>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GONNET, Jacques. **Le journal et l'école**. Tournai: Casterman, 1978.

GONNET, Jacques. **De l'actualité à l'école: pour des ateliers de démocratie**. Paris: Armand Colin, 1995.

GONNET, Jacques. **Éducation aux médias: les controverses fécondes**. Paris: Hachette Éducation, 2001a.

GONNET, Jacques. Éducation aux médias: un projet politique. In: BEI, Jean-Yves; GERARD, Jean-Marie (Dir.). **École et médias: regard croisés**. Nancy: PUN, 2001b. p. 117-124.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 13-26, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592013000200002>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRANDIÈRE, Marcel. Louis Dumas et le système typographique, 1728-1744. **Histoire de l'éducation**, Paris, n. 81, p. 35-62, jan. 1999. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1999_num_81_1_3021>. Acesso em: 9 jun. 2016.

GUTIERREZ, Laurent. L'Oiseau bleu: histoire d'une revue rédigée par des enfants pour des enfants (1922-1929), **Le Télémaque**, Caen, v. 2, n. 32, p. 111-124, nov. 2007. Disponível em: <www.cairn.info/revue-le-telemaque-2007-2-page-111.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GUTIÉRREZ, Luis Ignacio Sierra. Medellín, 1968: crisol de uma nueva comunicación para América Latina. In: MARQUES DE MELO, José; GOBBI, Maria Cristina; KUNSCH, Waldemar Luiz (Org.). **Matrizes comunicacionais latino-americanas: marxismo e cristianismo**. São Bernardo do Campo: Umesp; Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, 2002. p. 139-155.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Lisboa: Edições 70, 2001.

HAMAÏDE, Amélie. **La méthode Decroly**. 7. ed. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1966.

HOUSSAYE, Jean. Roger Cousinet (1881-1973). In: HOUSSAYE, Jean (Org.). **Quinze pédagogues**: idées principales et textes choisis. Paris: Fabert, 2013. (Collection Pédagogues du Monde Entier). p. 515-565.

HUNTZINGER, Viviane. Production Audiovisuelle. In: BEI, Jean-Yves; GERARD, Jean-Marie (Dir.). **École et médias**: regard croisés. Nancy: PUN, 2001. p. 111-112.

JACOMINO, Baptiste; ROUVIÈRE, Yves. **Comprendre Freinet**. Paris: Max Milo, 2014.

KAPLÚN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846/39568>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico**: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. 1993. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/75932/92080.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KORCZAK, Janusz. **Comment aimer un enfant**. Paris: Robert Laffont, 1978.

KORCZAK, Janusz. **La gazette scolaire**. Paris: Clemi, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalismo na era virtual**: ensaios sobre o colapso da razão ética. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Unesp, 2005.

KUSHNIR, Beatriz. **Cães de guarda**: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988. São Paulo: Boitempo, 2012.

LADSOUS, Jacques. **Janusz Korczak**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. (Collection Pédagogues et Pédagogies).

LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale. In: NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. **Littérature de jeunesse, incertaines frontières**. Paris: Gallimard Jeunesse, 2005. p. 64-79.

LARAMÉE, Alain. **L'éducation critique aux médias**. Sainte-Foy (Québec): Télé-université, 1998.

LECHEVALIER, Berthand. Paul Robin (1837-1912). In: HOUSSAYE, Jean (Org.). **Quinze pédagogues**: idées principales et textes choisis. Paris: Fabert, 2013. p. 169-218.

LEFEUVRE, André; MORAIS, Fatima. Rencontre avec Paulo Freire. **Le Nouvel Éducateur**, n. 87, p. 21-23, mar. 1997. Disponível: <<http://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/87/recherche-87.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2016.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

LONGHI, Gilbert; LONGHI, Blandine; LONGHI, Vivien. **Dictionnaire de l'éducation**: pour mieux connaître le système éducatif. Paris: Vuibert, 2009.

LÓPEZ, Lucina Jiménez. Ata. In: GARCÍA CANCLINI, Néstor (Coord.). **Culturas da Ibero-América**: diagnósticos e propostas para seu desenvolvimento. São Paulo: Moderna, 2003. p. 355-374.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 7-11.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES DE MELO, José. **Para uma leitura crítica da comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1985.

MARQUES DE MELO, José. **Comunicação**: direito a informação. Campinas: Papyrus, 1986.

MARQUES DE MELO, José. Comunicação social: da leitura à leitura crítica. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998a. p. 100-110.

MARQUES DE MELO, José. **Teoria da comunicação**: paradigmas latino-americanos. Petrópolis: Vozes, 1998b.

MARQUES DE MELO, José Marques de. Introdução – O campo da comunicação no Brasil. In: MARQUES DE MELO, José Marques de (Org.). **O campo da comunicação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11-19.

MARQUES DE MELO, José. Mídia, Educação e Cultura Popular: notas sobre a revolução sem violência travada em Pernambuco no tempo de Arraes (1960-1964). In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB**: o rádio na educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 41-58.

MARQUES DE MELO, José; TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. A comunicação no projeto de uma nova cultura política. In: MARQUES DE MELO, José (Org.). **Comunicação na América Latina: desenvolvimento e crise**. Campinas: Papyrus, 1989. p. 83-98.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tania Regina. **Imprensa e cidade**. São Paulo: UNESP, 2006.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Do capital; O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Bauru: Edipro, 2011. (Série Clássicos Edipro).

MEDITSCH, Eduardo. A filosofia marxista-cristã de Paulo Freire no estudo da mídia: uma matriz abortada. In: MARQUES DE MELO, José; GOBBI, Maria Cristina; KUNSCH, Waldemar Luiz (Org.). **Matrizes comunicacionais latino-americanas: marxismo e cristianismo**. São Bernardo do Campo: Umesp; Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, 2002. p. 221-238.

MESQUIDA, Peri. A educação na restauração lealista da Igreja: a missão de Tristão de Athayde e Stella de Faro no Ministério da Educação e Saúde Pública: 1934-1945. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 279-295, maio-ago. 2009. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2741&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 31 out. 2016.

MESQUIDA, Peri et al. Gramsci e Freire: filosofia, práxis e educação de educadores. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: Unioeste, 2013. 1. CD-ROM

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, jan./mar. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2016.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FREITAS, Luciléia Rodrigues de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com

Leitura e Escrita na escola. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 107-139.

MINKKINEN, Sirkka; NORDENSTRENG, Kaarle. Finlândia: vers l'égalité devant l'information et la culture. In: MORSY, Zaghoul (Coord.). **L'éducation aux médias**. Paris: Unesco, 1984. p. 214-230.

MORAIS, Fatima. Des cousins en pédagogie: Paulo Freire et Célestin Freinet. **Bulletin des Amis de Freinet et de son mouvement**, n. 58, p. 65, dez. 1992. Disponível em: <<http://www.amisdefreinet.org/bulletin/058p65Freire.html>>. Acesso em: 9 out. 2016.

MORAN, José Manoel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pancast, 1993.

MORSY, Zaghoul (Coord.). **L'éducation aux médias**. Paris: Unesco, 1984.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo** - Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da Educação. São Paulo: Ibrasa; Rio de Janeiro: Fename, 1976.

NOVOA, Antonio; VILANOU, Conrado. Francisco Ferrer (1859-1909). In: HOUSSAYE, Jean (Org.). **Quinze pedagogues: idées principales et textes choisis**. Paris: Fabert, 2013. (Collection Pédagogues du Monde Entier). p. 219-264.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Prefácio - De "ouvintes" a "falantes" da rádio, o desafio educativo com os novos "radiouvintes". In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-12.

PAULINO, Roseli Aparecida Fígaro. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria (entrevista com Dermeval Saviani). **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 81, p. 63-77, jan./abr. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36285/39005>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PEROZA, Juliano. **Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO, 5., 2001, São Bernardo do Campo. **Anais eletrônicos...** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2001. Disponível em:

<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/index.php/Comunica%C3%A7%C3%A3o_comunit%C3%A1ria_e_educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_cidadania>. Acesso em: 2 nov. 2015.

PERUZZO, Círcia M. Krohling. Rádios livres e comunitárias, legislação e educomunicação. In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 81-92.

PEYRONIE, Henry. **Célestin Freinet: pédagogie et émancipation**. Paris: Hachette Education, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PINHEIRO, Ana Regina. **Escola “Caetano de Campos”**: Escola Paulista, Escola Vanguarda. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000447212>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **As representações sociais do projeto ler e pensar**. 2012. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2395>. Acesso em: 23 out. 2016.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. Leitura crítica da mídia à luz de Paulo Freire: uma reação ao silenciamento de educandos e educadores na história da educação no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015. v. 1. p. 25281-25297.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. O Jornal Impresso em Sala de Aula: Mais que Ler a Palavra, Como Ser um Estímulo para a Leitura Crítica do Mundo?. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 17., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-1290-1.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PLANCKE, Robert. Ovide Decroly (1871-1932). In: BRUBACHER, John et al. **Les grands pédagogues**. 6. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1980. p. 275-287.

POLITZER, Georges. **Curso de filosofia**. Ciudad de México: Editores Mexicanos Unidos, 1981.

PORCHER, Louis. **L'école parallèle**. Paris: Larousse, 1974.

PORCHER, Louis. Les sons parmi nous. In: PORCHER, Louis; BLOT, Bernard; LE MOUËL, Jean-François. **L'école et les techniques sonores**. Paris: Armand Colin, 1975. p. 5-78.

PORCHER, Louis. **Télévision, culture, éducation**. Paris: Armand Colin, 1994.

PORCHER, Louis. **Les médias entre éducation et communication**. Paris: CLEMI; Vuibert; Bry-sur-Marne: INA, 2006.

POSLANIEC, Christian. D'où vient le journal scolaire? **Le Nouvel Educateur** (Documents), n. 212, p. 2-5, jan. 1990. Disponível em: <<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12084>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

RABELO, Giani. O jornal escolar O Estudante Orleanense: não podemos tornar as crianças felizes, mas podemos fazê-las felizes tornando-as boas (Santa Catarina, 1949-1973). **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 197-219, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4329955>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

RAILLON, Louis. **Roger Cousinet: une pédagogie de la liberté**. Paris: Fabert, 2008.

ROLLIN, Charles. **Traité des études: directions pédagogiques**. 3. ed. Paris: Ch. Delagrave, 1899.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XIII-XLVIII.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SANTOS, Maria Salett Tauk. Comunicação participativa e ação libertadora: marxismo e cristianismo combinados na teoria da comunicação dos anos 1970 e 1980. In: MARQUES DE MELO, José; GOBBI, Maria Cristina; KUNSCH, Waldemar Luiz (Org.). **Matrizes comunicacionais latino-americanas: marxismo e cristianismo**. São Bernardo do Campo: Umesp; Cátedra Unesco de Comunicação para o Desenvolvimento Regional, 2002. p. 199-219.

SANTOS, Marília Gabriele Melo dos; SILVA, Mayanna de Jesus; LINHARES, Ronaldo Nunes. A gestão das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar. In: COLÓQUIO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E MÍDIA, 4., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Unirio, 2014. p. 250-257. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/aa6be0_f3cd76af1d544853b518fab5bca3f2ae.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SCHAUN, Angela. **Práticas Educomunicativas: Grupos Afro-descendentes** Salvador – Bahia: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Olodum e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SICHIROLLO, Lívio. **Dialética**. Lisboa: Presença, 1980.

SILVA, Cristiani Bereta da. Liga pró-língua nacional e a construção da nacionalidade no jornal escolar A Criança Brasileira (Santa Catarina, 1942-1950). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá.

Anais eletrônicos... Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

Disponível em: < <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08->

[%20IMPRESSOS-](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-)

[%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/LIGA%20PRO-LINGUA%20NACIONAL%20E%20A%20CONSTRUCAO%20DA%20NACIONALIDADE%20NO%20JORNAL%20ESCOLAR%20A%20CRIANCA%20BRASILEIRA.pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-)>.

Acesso em: 10 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Para uma leitura crítica dos jornais**. São Paulo: Paulinas, 1984.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>>.

Acesso em: 10 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Prefácio. In: SCHAUN, Ângela. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002b. p. 11-14.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Caminhos da educomunicação**. 2. ed. São Paulo: Salesiana, 2003. (Cadernos de educomunicação, v. 1)

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educommunication**. [S.l.]: NCE-ECA/USP, 2004.

SOARES, Ismar de Oliveira. Rádio como política pública: uma experiência paradigmática em educomunicação. In: PRETTO, Nelson de Luca; TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 115-129.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 18-29.

SOBREIRO, Marco Aurélio. **Célestin Freinet e Janusz Korczak**, precursores do jornal escolar. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/texto,2,232,230>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUZA, Solange Jobim e; MIRANDA, Luciana Lobo; CAMERINI, Maria Florentina. A imagem técnica e a leitura do mundo: desafios contemporâneos. In: FREITAS, Maria

Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 81-93.

SPIRLET, Jean-Pierre; ARPEJ. **Utiliser la presse à l'école**: de la maternelle à la 6^a. Paris: Centre de formation et de perfectionnement des journalistes, 1995.

STEIN, Cristiane Antunes. **“Por Deus e pelo Brasil”**: a Juventude Brasileira em Curitiba (1938-1945). 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 13-30.

TERRA, Antonia. Angicos hora a hora. In: FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994. p. 143-208.

TOLSTOI, Leon. **Œuvres complètes du Comte Léon Tolstoï**: articles pédagogiques et la Revue Iasnaïa-Poliana. Paris: P. V. Stock, 1905.

VIAL, Jean. Quelques réflexions sur la pensée active de Célestin Freinet. In: CLANCHÉ, Pierre; TESTANIÈRE, Jacques (Dir.). **Actualité de la Pédagogie Freinet**: actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Éducation) les 26-27-28 mars 1987. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1989. p. 9-21.

WASHBURNE, Carlestone. The philosophy behind the Winnetka experiments. In: **HOMMAGE au Dr. Decroly**. Saint-Nicolas-Waes: Scheerders-van Kerchove, 1932. p. 463-469.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 11-17.

ZITKOSKI, Jaime José. Dialética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-130.