



IV Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: Novas Reflexões Sobre as Democracias do Nosso Tempo

Pelotas, 26, 27 e 28 de setembro de 2022.

GT Teoria do Discurso e Pesquisa em Educação O professor como possível tradutor no Guia da Educação Midiática do Programa Educamídia¹

Lhays Marinho da Conceição Ferreira
Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro -
UERJ/Brasil)

Resumo: Por meio de aportes teórico-metodológicos pós-estruturais, precisamente utilizando-se de uma postura desconstrutiva, este trabalho, busca-se problematizar o sentido de tradução proposto no Guia da Educação Midiática, produzido pelo programa de educação midiática - EducaMídia, desenvolvido pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org e suporte do Instituto Itaú Social, defendendo que não é possível a tradução plena da Base Nacional Comum Curricular – proposta no Guia - para a sala de aula, pois ela já é um texto intraduzível. Estabeleço relação entre o quase-conceito de tradução/desconstrução de Jacques Derrida com as discussões sobre Política Curricular e Tecnologia. Problematiza-se o entendimento de educação como cálculo e a busca por uma finalidade da Educação, por meio do uso de mídias. Contudo, entende-se a educação como da ordem da imprevisibilidade, do incalculável; currículo como enunciação, como discurso, que produz sentidos que vão ser negociados e traduzidos no campo da discursividade; e tecnologia como prática discursiva.

Palavras-chave: Educação Midiática; BNCC; Tradução; Tecnologia.

Introdução

O Guia da Educação Midiática foi produzido pelo programa de educação midiática - EducaMídia, desenvolvido pelo Instituto Palavra Aberta, com apoio do Google.org e suporte do Instituto Itaú Social, e está disponível online². A obra defende a educação midiática como um direito dos estudantes, apresenta a conexão entre a educação midiática e a implementação

¹ Pesquisa realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ, por meio da Bolsa de Doutorado Nota 10. O presente trabalho também foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² <https://educamidia.org.br/guia>



da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que esta é uma preocupação dos educadores, pois trabalham para que as competências e habilidades descritas na BNCC sejam "traduzidas" em práticas pedagógicas nas escolas. Para que haja tradução/implementação do documento, há atividades que podem ser adaptadas para diversas séries.

A definição de educação midiática é defendida pelo EducaMídia como um conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional em todos os seus formatos, dos impressos aos digitais (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020). E o Guia, propagandeado como a salvação – “Este é o guia que estava faltando” (idem, p.05) – convida educadores e demais agentes, ligados à educação, a refletir sobre a necessidade de preparação das crianças e jovens para uma relação “rica e fortalecedora com as mídias” (ibid).

Na introdução do documento, informa-se que o Guia não se trata de um texto acadêmico, mas um conjunto organizado e didático de conceitos e exemplos para apoiar na missão de preparar os alunos para as oportunidades e os desafios trazidos pela tecnologia. Segundo Ferrari, Ochs e Machado (2020), há recursos e ferramentas disponibilizados pelo programa, visando equipar professores e gestores com material de trabalho e de reflexão para que levem às escolas estratégias intencionais de uso de mídias. E na apresentação³, afirma-se que o texto surge como um material para apoiar a implementação da BNCC, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, em cursos livres e em formação de professores.

O documento é dividido em quatro partes. A 1ª aborda a concepção e a defesa da Educação Midiática como um direito aos estudantes “da escola para fora”, abordando o conceito de Letramento digital; na 2ª, há uma relação da educação midiática com o processo de ensino-aprendizagem, no século XXI, apresentando uma discussão “da escola para dentro”. Na 3ª seção, discute-se a Educação midiática na BNCC. A terceira parte apresenta o programa EducaMídia, a partir de suas referências locais “consolidadas no exterior”; e por fim, a quarta parte, trata dos conceitos na sala de aula física ou virtual, com orientações de atividades que podem ser adaptadas para diversas disciplinas e séries (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020).

Afirma-se também que a educação midiática permeia as competências gerais da Base. Principalmente as competências 5 e 7, que citam tecnologias digitais de informação e

³ Escrita por Claudia Costin.



comunicação. E a partir dessa defesa, entendemos que o documento busca justificar, por meio da BNCC, a propagação da Educação Midiática.

Na terceira seção da segunda parte do documento, denominada “Educação midiática na BNCC” há a pergunta “Como a educação midiática se conecta com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?”. Ferrari, Ochs e Machado (2020, p. 37), autoras do documento, afirmam que esta pergunta faz parte de uma preocupação dos educadores, “pois eles trabalham para que as competências e habilidades descritas na BNCC sejam **"traduzidas"** em práticas pedagógicas no dia a dia das escolas”.

Assume-se que a educação midiática, além de estar alinhada à BNCC, apresenta também um caminho para sua implementação. Ou seja, o Guia visa contribuir para este caminho, fazendo com que o professor, por meio de atividades propostas na quarta parte do documento e da própria Educação Midiática, alcance a implementação “plena” da BNCC.

Por meio de aportes teórico-metodológicos pós-estruturais, precisamente utilizando-se de uma postura desconstrutiva, neste trabalho, busca-se problematizar o sentido de tradução proposto no Guia, defendendo que não é possível a tradução plena da BNCC para a sala de aula, pois ela já é um texto intraduzível. Estabeleço relação entre o quase-conceito de tradução/desconstrução de Jacques Derrida com as discussões sobre Política Curricular e Tecnologia.

O professor como tradutor

A desconstrução não possui as características de um método, aplicável em quaisquer circunstâncias, ela não ensina como traduzir, nem exatamente o que é o traduzir. O saber sobre a tradução aparece, mas de maneira implícita, provocativamente inabitual, no texto do "desconstrutor" (LIMA, SISCAR, 200, p.102).

Compreendo que a tradução

"fracassa", pois não há uma verdade formalizável que constitua o original. No momento em que se assume que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, a partir da intervenção de um sujeito, é possível afirmar que a desconstrução não prega a verdade; mais ainda, a hierarquização entre texto original e texto traduzido fica comprometida, uma vez que ambos são produções de um sujeito e provocam leituras e interpretações (LIMA, SISCAR, 2000, p. 107).

Apesar do professor ser entendido como tradutor, ele se encontra na impossibilidade de significar e dar sentido absoluto do texto a ser traduzido. Contudo as significações são



estabelecidas a partir de uma decisão responsável, que se dá no terreno do indecível. Não há um fundamento para esta decisão, ela é relacional e depende de inúmeras práticas de identificação em contextos singulares de traduções constantes no jogo de relações (LOPES, 2018, p. 106). A decisão nesse terreno é o que interrompe a regra, é o possível, depende de múltiplas práticas de identificação em contextos singulares (idem).

As decisões políticas são entendidas como acontecimentos necessários e impossíveis, que ocorrem imbricados de articulações que atuam politicamente buscando um porvir de justiça social (LOPES, 2018, p.90), de qualidade da educação, de um propósito para a educação, etc. Contudo, isso nunca é alcançado, embora haja um investimento radical sem garantias (idem).

O acontecimento se dá na *Indecidibilidade*, ocorre na responsabilidade assumida na alteridade radical, infinita nas possibilidades. O acontecimento busca expressar a experiência do deslocamento, a invenção do impossível, do que não está pré-calculado ou definido *à priori* (idem). Ao mesmo tempo, observo que ações como o do Guia se tornaram deslegitimadores da produção curricular dos docentes, apesar de ocorrer negociações. Compreendo que Derrida e Laclau, a partir de CUNHA; COSTA; BORGES (2018), que a interação e negociação se estabelecem por meio da tradução, da tentativa de aprender com o outro que escapa pela significação da política .

Essa problematização ocorre pois, ao que parece, circunscreve a ação do professor à mera aplicação/transposição – ou tradução literal - das atividades descritas no documento “Guia”, de tal forma que se possa garantir que os alunos adquiram as competências e habilidades, expostas no documento. Sob esse aspecto, entendo que há necessidade de rearticulação do sentido de tradução, demarcando o indeterminismo das ações do professor. Defendo esse indeterminismo como espaço conflituoso e produtivo, que expõe a contingência do Guia de Educação Midiática e perturba as tentativas de fixação do sentido de um trabalho voltado para mídias em sala de aula, mobilizado nos discursos em prol do estabelecimento da política curricular: BNCC.

O movimento da tradução é também de produção de sentido, e acontece quando "se procura" ou mesmo quando "se inventa" (LIMA; SISCAR, 2000, p.109) um outro sentido para dizer a mesma coisa, ou o mesmo e o outro. A partir disso, percebo que o professor inventa sentidos para o uso das atividades expostas no Guia. Isso se dá por meio do deslocamento, do



traço, do suplemento, e nos leva a concluir que a desconstrução não prega a fidelidade, pelo menos não da forma aceita tradicionalmente, fidelidade do texto traduzido ao autor ou ao texto "original" (idem).

Embora o texto do Guia busque enfatizar um “caminho” a ser seguido, para que haja a “tradução” da política curricular, compreendo que mesmo que tenha essa tentativa de reaver um sentido para a comunicação, a tradução não dá conta disso, pois não há acesso à origem (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p.193).

Busca-se também um sentido para a educação. No Guia há a afirmação que a

educação midiática é necessidade básica de crianças e jovens, para que entendam o mundo e dele participem ativamente, um pré-requisito para a vida pública em todas as suas esferas. Sua ausência implica nova forma de exclusão. Para o pesquisador (Celot), não basta assegurar o direito de acesso à internet: no século 21, a educação midiática passou a ser também direito humano essencial. (FERRARI; OCHS; MACHADO, 2020, P.27).

Ou seja, há uma tentativa de responder “à indagação do *que são* ou *o que deveriam ser* os fins da educação” (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p.181). Essa busca de uma plenitude a ser alcançada no social assume caráter sedimentado em diversas formações discursivas. Entretanto, assumo que essa configuração tem caráter contingente e provisório, não havendo um lugar para ser ou dever ser, mesmo que façamos investimento e inscrições, apesar de termos atos de decisão (idem).

Enfatizo que no campo das Políticas Curriculares, há uma gramática fortalecida que busca suprir uma falta da significação, como se a resposta à essa falta fosse afirmar o que deve ser a educação em busca de algo suposto comum (CUNHA; COSTA; BORGES, 2018, p.182), e aqui posso elencar, a partir da proposta do Guia, a ideia de educação midiática como direito humano **essencial**, assim como a ideia de que com a aplicação de atividades baseadas neste tipo de educação garantiremos qualidade “absoluta” no processo de ensino-aprendizagem.

Ressalto ainda que a busca por essa totalidade é impossível, “e ao mesmo tempo requisitada pelo particular: nesse sentido, está presente no particular como aquilo que está ausente, como falta constitutiva” (LACLAU, 2011, p.41). Dessa forma, compreendo que o Guia é um texto, e como texto é sempre produzido no rastro de outros textos.

Um rastro. [...] é absolutamente e de direito "anterior" a toda problemática fisiológica sobre a natureza do engrama ou metafísica sobre o sentido da presença de que o rastro se dá, desta forma, a decifrar. O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação (DERRIDA, 1973, p.79-80)



A partir disso, compreendo que as significações dadas ao Guia são traduções que instituem obstáculos irrefutáveis, que impossibilitam ao sujeito/agente (nessa análise, o professor) a manutenção ou reprodução de uma intenção original do texto (LOPES, 2018, p.194). Essas traduções são traições marcadas por rastros de outros textos e significações, não é possível achar uma origem e reproduzi-la.

Currículo e Tecnologia

A discussão aqui perpassa também pela relação de política curricular e tecnologia, no qual percebe-se que há uma ideia da tecnologia como estratégia que garante a qualidade na educação, entendida pelo viés instrumental, como ferramenta ou apenas aparato midiático. Assume-se que esse entendimento da tecnologia como “salvífica” para a educação ocorre pelo movimento de implementação de uma política curricular que visa à homogeneização, padronização e o “nivelamento” do ensino, fortemente pensada na formulação da BNCC.

Defende-se, aqui, a tecnologia como prática discursiva, e não como apenas aparato midiático, recurso ou meio, buscando tecer relações com os sentidos que estão sendo dados para a tecnologia nas políticas curriculares atuais.

A qualidade da educação assume centralidade nos discursos das políticas de currículo e educacionais como representação se a escola tem conseguido assumir ou não seu papel social educação a partir das demandas de quem a reivindica. Assumo a noção de representação afastados de ideais fundacionistas, mas a partir de Laclau (2011), considerando-a como um discurso social que se estabiliza (precariedade) a partir de uma emergência enunciada. Essa emergência, uma vez construída discursivamente não possui um significado fundante; ela se forja nas relações de poder disputadas.

Hegemonicamente, a educação de qualidade pretendida tem sido significada nas políticas curriculares como aquela que consegue através de práticas pedagógicas fixadas de conta de produzir identidades ideais às demandas assumidas como necessárias socialmente. Nesse aspecto são tentativas de controlar aquilo que se é imponderável no currículo. A prescrição traz certezas ilusórias e, a partir delas seria possível mensurar a aplicabilidade daquilo que se oferece como educação, garantindo a fixação da ideia de qualidade da educação que se assume.



A preocupação em torno do objetivismo nas políticas curriculares não é nova. Chamo atenção, entretanto, para a tecnologia como representação da transformação curricular. Com apoio em Laclau e Mouffe (2015) lembro que a materialidade por si só não define os usos sociais dos objetos, seus usos são produzidos discursivamente, assim como os efeitos sobre o currículo.

A produção política se forja nas negociações, mas não é incomum a luta por políticas de currículo que se dediquem a produzir um currículo único, com consensos sobre o que deveria ser culturalmente universalizado, que projetos de cidadania e democracia deveriam eliminar dissensos (LOPES, 2017).

Mouffe (2001) chama atenção para os perigos por traz das tentativas de eliminação do antagonismo pela impossibilidade ontológica do fechamento do social. As tentativas de esconder o caráter contingente do social em busca da harmonia apresentam uma via antidemocrática de eliminação dos diferentes. Ao contrário disso, sua aposta é no que chama de consenso conflituoso, encarando o social sob rasura e vê no caos das disputas por significação a construção de caminhos democráticos.

As facilidades enunciadas no discurso do Guia, em alguma medida, tentam se articular às novas demandas docentes com a necessidade de se organizarem para a oferta de atividades que abarquem o uso de mídias digitais. Nesse aspecto, o Guia encarna o documento que, sendo seguido nas práticas oferecidas, garantiriam êxito no trabalho pedagógico desenvolvido.

Esse discurso do protagonismo docente como aquele que irá garantir qualidade pode parecer positivo e “sedutor”, entretanto é necessário desconstruir esse discurso e indagar que outros sujeitos, instituições e dimensões são importantes no processo do educar para além de ensinar (FRANGELLA; DIAS, 2018).

Há um discurso de responsabilização docente, no qual quando o docente “sai da rota” não se obtém a qualidade na educação, esse discurso está presente ao comprometer os professores com o êxito da escolarização (FRANGELLA; DIAS, 2018). Entretanto, entendo a docência como experiência alteritária, que se dá com o outro, que é constituída de muitas dimensões: políticas e culturais (idem), como produção discursiva que se dá em meio a “continuidades e discontinuidades, pelas ambivalências e resistências, revelando toda a



multiplicidade e pluralidade que caracteriza a produção dos discursos sobre a formação docente” (idibem).

Toda essa organização curricular se pauta num entendimento de Educação e do Currículo como cálculo. Entende-se aqui, entretanto, a educação como da ordem da imprevisibilidade, do incalculável, na qual a confiança é um momento de risco, “ela gira em torno das situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer” (BIESTA, 2020, p. 45).

Contudo, assume-se o currículo como prática de enunciação cultural, entendendo-o – com Macedo (2006) – como *espaçotempo* de criação para além de ideia de repertórios de saberes e significados partilhados historicamente em nome de uma tradição, tendo a impossibilidade de controlar a produção de sentidos. Pensar o currículo como *espaçotempo* de fronteira cultural implica reconhecer a emergência de um entrelugar de atravessamentos, marcado por intermináveis processos de negociação.

Dessa perspectiva, a concepção de currículo proposta pela autora abala os fundamentos que, via de regra, organizam as formas pelas quais pensamos a escola. Coloca em questão concepções de cultura, de sujeito e de conhecimento que frequentemente sustentam os discursos educacionais.

É pensar o currículo como enunciação, como discurso, que produz sentidos que vão ser negociados e traduzidos no campo da discursividade. Processos de negociação e tradução que acontecem em meio às relações de poder assimétricas. Dessa maneira, o fechamento é realizado no momento contingente da repetição, sendo uma superposição sem equivalência, segundo o autor. A partir disso, surge outra forma de compreender o poder, já que ele passa a ser vivenciado de modo híbrido e oblíquo, o que exige outra concepção de política e de hegemonia.

Considerações

Considera-se então, a heterogeneidade do fazer docente e das escolas brasileiras, “como espaços de luta, de criação e de desconstrução das políticas desafiando a sedimentação de um determinado modo de identificar professores na busca por normatizações do trabalho docente, no curso do desenvolvimento curricular que deve se pautar na autonomia e autoria” (FRANGELLA; DIAS, 2018).



Pensar currículo dessa forma implica pensar a escola “como um espaço ambivalente, contraditório e fronteiro de negociação, que inscreve o currículo como produção cultural híbrida, efeito de práticas de significação e diferenciação cultural. [...] Atos de enunciação cultural remetem a grupos diferenciados” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2011, p. 81).

Concorda-se como Lopes e Macedo (2011) que entendem o currículo como um elemento vivo, sempre em negociação dos conhecimentos científicos, cotidiano, escolar e midiático, produzindo e enunciando sentidos; é produção cultural de possibilidades ambivalentes e dinâmicas. A partir disso, é impossível afirmar que o professor irá traduzir ou realizar uma transposição de uma Política Curricular para a sala de aula.

Referências

BIESTA, G. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1 ed; 2 reimp, 2020.

CUNHA, E.V.; COSTA, H. H.C.; BORGES, V. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. In: LOPES, A.C.; SISCAR, M. Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FRANGELLA, R. de C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 1, 2018. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

FERRARI, A. C.; OCHS, M.; MACHADO, D. **Guia da Educação Midiática**. – 1. ed. – São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

LACLAU, E. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011.

_____.; MOUFFE. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35-72.

LIMA, E.; SISCAR, M. O DECÁLOGO DA DESCONSTRUÇÃO: TRADUÇÃO E



DESCONSTRUÇÃO NA OBRA DE JACQUES DERRIDA. *Alfa*, São Paulo, 44 (n.esp.): 99-112, 2000.

LOPES, A. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, A.C.; SISCAR, M. *Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P.; LINHARES, B. (Org.). *Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar*. São Paulo: Intermeios, 2017. v. 1, p. 109-126.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.