

Comunicação & educação

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2020 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2020 — 27 cm

Semestral.
ISSN: 0104-6829
e-ISSN: 2316-9125

1. Comunicação 2. Educação I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Comunicações e Artes.

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungioi

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Castilho Costa

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Cicilia Maria Khroling Peruzzo (UFES, Intercom, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itania Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Brasil), João Freire Filho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Metodista de São Paulo — Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília — UnB, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccega (in memoriam) (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Fígaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Sueli Fragoço (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin

Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Stendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega (in memoriam), Maria Cristina Palma Mungioi, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Fígaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIAAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO PROGRAMA
DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS (SIBI)
COMISSÃO DE CREDECIAAMENTO.

Fontes de Indexação

LATINDEX: <http://latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=21898>

AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA (AGUIA): <http://www.revistas.usp.br/comueduc>

MIAR: <http://miar.ub.edu/issn/0104-6829>

JOURNAL FOR FREE: <https://journals4free.com/?q=2316-9125&x=0&y=0>

DIADORIM: <https://diadorim.ibict.br/handle/1/2323>

OAII: <http://oaji.net/journal-detail.html?Number=9153>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.br/citations?user=QnA8FrMAAAAJ&hl=pt-BR>

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4

Diagramação: Marcus Vinicius Gisolfi | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Pedro Barros | Tikinet

Editorial

Esta Comunicação & Educação vem à luz sob o signo da maior tragédia sanitária do nosso tempo e dos eventos com maiores consequências políticas, sociais e econômicas do mundo contemporâneo. Trata-se, em si mesmo, de fenômeno marcado por imensa complexidade, ademais, acentuado, pela gestão governamental inconsequente, recoberta de populismo, negacionismo científico, autoritarismo e descompromisso com a democracia.

As nossas áreas de trabalho estão sendo particularmente afetadas. Segmentos da comunicação vivem no limiar da censura, com jornalistas sob ataque e órgãos de imprensa tratados como inimigos. A educação, até há pouco gerida por ministros oscilando entre o inacreditável e o grotesco, apresentou a rara determinação de desmoralizar professores e instituições de ensino. A cultura, além de rebaixada à condição de secretaria especial – o qualificativo só pode ser lido como ironia – resolveu inovar no teatro de absurdos, perfilando dirigentes divididos entre tributar honras a Josef Goebbels – Ministro da Propaganda da Alemanha nazista – e travar guerra ideológica contra moinhos de vento, nos intervalos envidou esforços para desmontar a Agência Nacional do Cinema (Ancine) e a Cinemateca Brasileira. A pesquisa – com a balbúrdia instalada nos órgãos de fomento, os cortes orçamentários e a redução de bolsas em programas de pós graduação – indica ter como objetivo principal impedir o desenvolvimento da ciência brasileira.

A despeito da dramaticidade do quadro em tela, os educadores, pesquisadores e as universidades vêm dando respostas importantes à sociedade brasileira, apresentando alternativas seja para o combate direto à Covid-19, seja para redirecionar estratégias didáticas e pedagógicas que garantam a continuidade das investigações, cursos e programas de ensino. A se lembrar, apenas como rápidos exemplos, que apenas 24 horas após constatado o primeiro caso do coronavírus no Brasil, pesquisadoras da Universidade de São Paulo e do Instituto Adolfo Lutz já haviam efetivado o sequenciamento genético do SARS-CoV-2. Ao mesmo passo de celeridade, o sistema de ensino e pesquisa reorganizou-se, promovendo lives, cursos, colóquios, mantendo viva a atividade de reflexão e pensamento entre nós, a despeito das perdas evidentes – sobretudo junto à educação básica.

O conjunto de artigos postos à disposição dos leitores neste número da Comunicação & Educação serve como esclarecimento dos esforços para manter viva a nossa produção acadêmica. Os escritos manifestam vigor de análise e formulam perspectivas a serem trilhadas pela interface comunicativa-educativa, mostrando como, à revelia das adversidades, o pensamento livre, especulativo, propositivo, continua dando enorme contribuição à sociedade brasileira.

Para tanto, basta acompanhar os temas alinhados nos textos postos à disposição dos nossos leitores e leitoras: digitalização no ensino, comunicação e imaginário infantil,

culturas juvenis frente à televisão, midiativismo como fator de enfrentamento do descaso com o meio ambiente, estratégias publicísticas utilizadas pelo discurso religioso, difusão do conhecimento em tempos marcados pelos media e leitura dos livros em um mundo circundado por telas. O artigo internacional atualiza a temática da pandemia, expondo, a partir do texto de um pesquisador espanhol, o consumo das notícias durante a quarentena. Ainda nesta linha de pensar a crise provocada pelo SARS-CoV-2, podem ser lidos dois relatos de experiências: um, referente às estratégias virtuais que poderão contribuir para os processos de aprendizagem no pós-pandemia e outro, voltado ao Projeto Contracorona levado a termo através de podcasts. A entrevista deste número está dedicada a tratar dos rumos da educação brasileira no contexto da crise assinalada na abertura deste editorial.

Apesar dos reveses e da maré em contrário, convidamos todos e todas a cantarem os versos da canção “Pesadelo”, de Paulo César Pinheiro e Maurício Tapajós: “Quando um muro separa uma ponte une/ Se a vingança encara o remorso pune/ Você vem me agarra, alguém vem me solta/ Você ai na marra, ela um dia volta/ E se a força é tua ela um dia é nossa/ Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de ontem chegando/ Que medo você tem de nós, olha ai”.

Boa leitura!

Os editores.

Sumário

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

| | |
|---|----|
| O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil <i>Cicilia Maria Krohling Peruzzo, Isac dos Santos Pereira</i> | 7 |
| Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância <i>Thiago Tavares das Neves, Elizama das Chagas Lemos</i> | 18 |
| Comunicação e cultura na telenovela juvenil: naturalismo, nação e contaminação de temas em <i>Malhação: Vidas Brasileiras</i> <i>João Paulo Hergesel, Paula Regina da Silva Ferreira</i> | 31 |
| Estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária <i>Rudinei Kopp, Fábio Hansen</i> | 42 |
| Comunicando o espírito: a publicização religiosa na Renovação Carismática Católica <i>César Portantiolo Maia, Maira Bittencourt</i> | 57 |
| Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais <i>Ana Beatriz Camargo Tuma, André Chaves de Melo Silva</i> | 70 |
| As condições de sustentabilidade, a organização e os efeitos do midiativismo no Rio de Janeiro <i>Marcelo Ernandez Macedo, Elis Carneiro da Silva, Barbara Bandini</i> | 80 |
| Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje <i>Ana Elisa Ribeiro</i> | 93 |

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLES

| | |
|---|-----|
| Impacto da Covid-19 nos sistemas de mídia: consequências comunicativas e democráticas do consumo de notícias durante o surto <i>Andreu Casero-Ripollés</i> | 109 |
|---|-----|

ENTREVISTA / INTERVIEW

| | |
|---|-----|
| Os rumos do Ensino Superior brasileiro em contexto de crise <i>Liziane Guazina, Dione Oliveira Moura</i> | 130 |
|---|-----|

RESENHAS CRÍTICAS / CRITICAL REVIEWS

| | |
|---|-----|
| Resenha do livro “Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas” <i>Mozahir Salomão Bruck</i> | 144 |
| Cinema, poesia e história. Uma leitura do filme <i>El espíritu de la colmena</i> de Victor Erice <i>Maria Inês Carlos Magno</i> | 155 |

POESIA / POETRY

Folhetos de cordel e a poesia popular

Arlindo Rebechi Junior 169

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Podcasts sobre COVID-19: o projeto #MDDFcontraocorona

Alan César Belo Angeluci, Beatrice Bonami Rosa, Brasilina Passarelli 186

Cultura digital e aprendizagem colaborativa: estratégias virtuais pós-Covid 19

Ana Lucia De Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira 200

ATIVIDADES EM SALA DE AULA / ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi 215

O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil

Isac dos Santos Pereira

Mestre em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi. Especialista em Arte na Educação: teoria e prática, pela Universidade de São Paulo (ECA/USP).

E-mail: isacsantos02@hotmail.com

Cicilia M. Krohling Peruzzo

Professora visitante do PPGCom da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-Brasil. e Investigadora convidada do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem da Universidade do Minho, Braga-Portugal. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (ECA-USP).

E-mail: kperuzzo@uol.com.br

Resumo: A partir de constructo teórico pautado na construção da linguagem e do imaginário visto pelo campo das neurociências e da filosofia, juntamente com as produções de desenhos animados, o texto discute sobre os benefícios das produções audiovisuais dirigidas à infância aplicadas ao ensino-aprendizagem. Trata-se de abordagem baseada em pesquisa bibliográfica e tem por objetivo refletir criticamente sobre os meios de comunicação audiovisual como objetos subsidiários no desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da criança, inserida no âmbito educacional. Objetiva ainda discutir as relações entre comunicação e educação.

Palavras-chave: desenhos animados; criança; imaginário; repertório linguístico; criatividade.

Abstract: From theoretical construct based on the construction of language and the imaginary seen by the field of neurosciences and philosophy, along with the productions of cartoons, the text discusses the benefits of audiovisual productions aimed at children applied to teaching and learning. It is an approach based on bibliographic research and aims to critically reflect on audiovisual media as subsidiary objects in the development of language and knowledge of the child, within the educational framework. It also aims to discuss the relations between communication and education.

Keywords: cartoon; child; imaginary; linguistic repertoire; creativity

Recebido: 11/08/2019

Aprovado: 14/02/2020

1. INTRODUÇÃO

Quando o cinema e, mais adiante, a televisão começaram a fazer parte grandemente da vida cotidiana, indistintamente de classe social, muito se pensou sobre os malefícios que tais produtos poderiam causar às pessoas, muito mais às crianças, diante da preocupação de a televisão se transformar numa “babá eletrônica”. Contudo, ao passo que reflexões mais aprofundadas foram sendo feitas e pesquisas foram legitimadas em diversos setores, notou-se que, ao assistir, a criança não é um mero receptáculo diante do arcabouço de imagens e sons produzidos pelas animações, mas um ser crítico e criativo que transita entre seu mundo real e o imaginário e internaliza, imita, dramatiza e aprende.

Como professores atuantes no sistema educacional, constituído das mais distintas culturas, vivências e contextos e a variada gama de diferenças e riquezas encontradas na escola, debruçamo-nos sobre a questão do imaginário vinculado no âmbito das relações educação-comunicação e a construção da linguagem no desenvolvimento do conhecimento, agregando ainda um dos questionamentos mais prementes na era midiática: até que ponto as produções audiovisuais podem interferir na aprendizagem da criança?

Na atual conjuntura em que a sociedade se conforma, o mundo testemunha expectativas viscerais sobre o alcance das produções audiovisuais, especificamente os desenhos animados, e se questiona se elas podem trazer subsídios para o desenvolvimento pleno da criança, visto que muitas vezes eram tomadas como mero entretenimento, passatempo e divertimento infértil. Há uma visão de que de acordo com o tempo que a criança fica diante de um aparelho televisivo ou outro meio qualquer (celular, *tablet*, computador) que capte e reproduza vídeos, desenhos animados etc. – enfim, imagens e sons –, haveria uma redução considerável em sua aprendizagem, pois seria o momento em que poderia estar imersa em um livro ou nos deveres da escola, sem se expor a riscos à saúde física e intelectual. Se, por um lado, não é possível dizer com exatidão que os riscos não existem, por outro, há também a visão de que existe potencial positivo para o desenvolvimento cognitivo da exposição da criança a produções audiovisuais destinadas à infância. Diante do desenvolvimento tecnológico, tem sido constante e progressiva a necessidade de rediscutir as relações entre criança, meios de comunicação e escola, sem esquecer que entre os desenhos animados há aqueles que, ao entreterem, também são instrutivos no sentido humanístico e da sustentabilidade ambiental, por exemplo.

O presente texto foi construído com o objetivo de discutir as relações entre comunicação e educação, além de refletir criticamente sobre os meios de comunicação audiovisual como objetos subsidiários no desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da criança, inserida no âmbito educacional.

A abordagem é teórica, baseada em pesquisa bibliográfica a partir de conceitos da neurociência, juntamente com outras áreas de conhecimento que refletem sobre as interconexões, como a da comunicação, fazendo uma ponte

e dialogando entre elas, além de lançar um olhar assistemático sobre vivências educativas em ambiente escolar.

2. BRINCAR COM AS IMAGENS VISUAIS E SONORAS, UM ATO CRIATIVO DA CRIANÇA

Ao discorrer sobre a fala, é importante saber, segundo Cosenza e Guerra¹, que a linguagem falada tem centenas de milhares de anos, dispersa pelo mundo, e acredita-se que seu advento remonta à época dos hominídeos que antecederam nossa espécie. Por sua vez, a linguagem escrita surgiu há mais de 5 mil anos na Suméria, um remoto país da Mesopotâmia, e sem atrelamento algum também na China. Para Lúria, é “uma forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe”², sendo denominada por Lúria de fala expressiva e fala impressiva. Independentemente de sua complexidade, todas as crianças com desenvolvimento dentro da naturalidade esperada a dominam em torno dos 3 anos de idade.

A fala expressiva³ diz respeito à expressão que o indivíduo faz ante algo exposto, quando em determinado momento reflete sobre qualquer coisa e posteriormente a divulga a alguém ou a si mesmo de forma oral. Todo esse processo demanda uma articulação precisa entre elementos internos do cérebro e externos, no que diz respeito à motricidade da fala e da configuração de elementos apreendidos no meio externo. Em todo esse processo constroem-se palavras, frases e, por fim, uma linguagem, uma narrativa, resultando num diálogo consciente e possível de decodificação.

A fala impressiva é fruto de uma ação, de um acontecimento externo, recepção de estímulos que alguém insere por intermédio de diálogos, e que por sua vez são internalizados pelo receptor e decodificados da forma mais contextualizada possível por ele, para uma possível continuidade de conversa⁴. Pensar a linguagem como fator social e inerente ao ser humano, é também pensá-la como “a maior habilidade e a maior conquista dos seres humanos”⁵, pois não demanda de uma única via, mas de inter-relações constantes, em que ambos os lados compreendam, emitam e recebam informações.

Ao assistir a desenhos animados, a criança internaliza as imagens sonoras e visuais das animações, dramatiza e imita, somando-as às suas experiências pregressas tidas em outros cenários sociais e tão logo constituindo suas futuras ações, principalmente as de fala. Enquanto assiste, ela brinca com as imagens e os sons, nutre-se e configura suas ações linguísticas, pois se pensa com palavras. Essa aquisição passa a ser, como diria Kaplún⁶, “um fato cultural, isto é, um produto do diálogo no espaço social. Esse instrumento imprescindível, que é o acervo linguístico, só se internaliza e se amplia na constante prática da interlocução”, com ela própria e com o mundo.

1. COSENSA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

2. LÚRIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Trad. J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1981, p. 269.

3. Idem, p. 269.

4. Ibidem.

5. DAMÁSIO, A. R.; KUHL, P. Linguagem, pensamento, afeto e aprendizagem. In: KANDEL, E. R. et al. **Princípios de neurociências**. Trad. Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1180-1196, p. 1179.

6. KAPLÚN, M. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 174-186, p. 182.

É neste vai e vem que o sistema auditivo vai rastreando as mudanças fonéticas cada vez mais rápidas, compreendendo a fala e suas inúmeras possibilidades de configuração e reconfiguração.

Na medida em que a criança tem contato com o mundo externo de modo ativo e crítico, independentemente de sua idade, os fatores circundantes se inserem como vivências e/ou experiências em sua vida e são consolidadas como conhecimento, memórias e/ou imagens, sejam elas visuais, sonoras, táteis etc., constituindo seu arcabouço imagético e seus saberes.

A memória, capacidade fundante neste processo, seria, segundo Izquierdo⁷, a “aquisição, conservação e evocação de informações”, que podemos também denominar aprendizagem, pois “só se ‘grava’ aquilo que foi aprendido”. Ela é tão importante, porque “não só nos diz quem somos, como também nos permite projetar o futuro; isto é, nos diz é quem poderemos ser”⁸, como nos construímos e nos relacionamos com o mundo, seja o dos objetos ou o humano.

Segundo o mesmo autor, as memórias, para serem consolidadas como de longa duração, requerem de três a oito horas e são persistidas pelo “nível de ‘alerta emocional’ que acompanha sua consolidação inicial [...]; todos recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional”⁹. Nessa perspectiva, nada seria diferente sobre o alerta emocional causado pelas aventuras quase inenarráveis vividas pelos personagens das animações preferidas da criança. Elas se lançam, jogam, brincam, até voam ou fazem voar, fazem mágicas, e tudo muito cheio de diálogos e construções corporais marcantes em cada momento, decorrente da exposição à animação que consome. Como dizem Prado e Trinta¹⁰, seria “como uma modalidade de representação, afetando instâncias do imaginário”.

Desse modo, além de pensar o consumo de desenhos e de outras animações pela criança como uma modalidade de entretenimento, no âmbito do lar, nas escolas e nas salas de cinema, cabe reconhecer seu potencial desencadeador de processos comunicativos e de geração de conhecimento, além dos valores formativos e informativos embutidos nos enredos dos audiovisuais. Ou seja, cabe também considerar sua potencialidade como recurso didático-pedagógico para melhorar o aprendizado e ampliar o conhecimento. Por exemplo, o desenho *Bleaze and Monster Machines*, elaborado com elementos da lógica matemática e da física, pode ajudar na apreensão do conhecimento de forma lúdica. A animação *Um passeio na fábrica de reciclagem* é interessante para trabalhar a questão ecológica. Para o caso de se trabalhar a inclusão de alunos com deficiência, foi lançado recentemente no Youtube um desenho totalmente em Libras¹¹.

Quanto a desenhos, animações e demais formatos comunicativos, quando usados como recursos pedagógicos, há a possibilidade de seu emprego tanto pela exibição de um material pronto com a intenção de transmitir conteúdos quanto pela oportunidade que se cria com sua exibição, e como desencadeadores de produção de conteúdos pelas próprias crianças. Na primeira situação, após a exibição de um vídeo, por exemplo, o mais comum é apenas se provocar a discussão sobre o seu conteúdo e/ou para se externar os sentimentos

7. IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p.11.

8. Ibidem.

9. Ibidem, p. 76.

10. PRADO, L. M.; TRINTA, A. Pensando a animação: meio é mensagem. **Revista Movimento**, São Paulo, n. 10, p. 38-59, mar. 2018, p. 38.

11. Disponível em: <http://twixar.me/fv9m>.

desencadeados em cada um/a pela recepção do material, mas existem outras didáticas cabíveis para se explorar melhor o material, como a de se interromper a exibição antes do final e provocar a construção de novos finais por grupos de alunos. Na segunda situação, é possível criar condições para que a(s) criança(s) explorem os conteúdos programáticos tratados em sala de aula produzindo seus próprios materiais visuais ou audiovisuais, sejam eles desenhos, vídeos no celular, programinhas de rádio, peças teatrais, cartazes etc. Em ambas as situações ocorrem dinâmicas de comunicação interpessoal e grupal, que agregadas a outras linguagens contribuem para o aprendizado e a geração do conhecimento. Contudo, as inter-relações entre comunicação e educação não se restringem ao emprego de instrumentos de comunicação, mas em ver a educação como processo comunicativo. Como já disse Paulo Freire¹², a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”.

Estamos falando das inter-relações entre comunicação e educação, pois as situações acima sugeridas são sinais de que a comunicação se interlaça à dinâmica pedagógica contribuindo para tornar a dinâmica da escola mais comunicativa, atraente e estimulante do potencial criativo e do aprendizado.

A comunicação e educação ou educomunicação, ou ainda mídia educação, como tem sido denominada, refere-se a uma “área que busca pensar, pesquisar, trabalhar a educação formal, informal e não formal no interior do ecossistema comunicativo”¹³.

Voltando à questão da linguagem e partindo de um dos pressupostos do presente estudo, o que distingue a linguagem falada dos demais tipos de comunicação é o “conjunto finito de sons que podem ser combinados em infinitas possibilidades. Esse conjunto de sons ou fonemas é usado para criar unidades semânticas chamadas de morfemas”¹⁴, constructos estes conformados a partir das interações com sua matéria-prima, a própria fala, gestada e produzida também nas animações.

Conforme os eventos vão sendo vivenciados e experienciados pela criança, vai se constituindo seu conhecimento, que pode ser expresso por diferentes linguagens em cujo seio forma-se seu arcabouço imagético, com imagens as mais distintas, com maiores possibilidades de reorganização de ações futuras. Por serem sensações corporais, António Damásio¹⁵ atribui aos acontecimentos “o termo técnico de estado *somático* (em grego, *soma* quer dizer corpo); e porque o estado ‘marca’ uma imagem” é chamado de “marcador”, cunhando-se “marcadores somáticos”. Nesta constituição, segundo ele, este arcabouço imagético, que é o próprio imaginário, com vagar estabelecer-se-á cada vez mais com a:

[...] criação contínua de mais cenários imaginários baseados em esquemas visuais e auditivos, entre outros, e também [a] criação contínua das narrativas verbais que acompanham esses cenários e que são essenciais à manutenção de inferência lógica¹⁶.

A inferência lógica não diz respeito somente à tomada de decisão da criança, ou até mesmo do adulto, mas ela se insere também como a própria pronúnciação

12.FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977. p. 69.

13.CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. In: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 7-9, p. 9.

14.DAMÁSIO; KUHL, op. cit., p. 1180.

15.DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 163.

16.Idem, p. 162.

por intermédio da linguagem, em um processo ativo entre fatores endógenos e exógenos, em interlocuções que ocorrem a todo momento, em diversos lugares¹⁷.

Depreende-se, pois, que a fala, em primeiro lugar, seria “como um método de análise e generalização de informações recebidas, e, em segundo lugar, como um método de formular decisões e tirar conclusões”¹⁸.

A partir do momento em que há uma organização operante ou executiva da fala que diz respeito às análises acústicas do fluxo da fala¹⁹, convertendo-as em um fluxo contínuo de sons em fonemas, com significados e ressoando significativo ao ouvinte ou a si próprio, tem-se a linguagem, principal elemento de articulação e sobrevivência humana. “A linguagem é a característica definidora dos seres humanos, e viver sem ela cria um mundo totalmente diferente, como evidenciado de forma tão desoladora por pacientes com afasia após um acidente”²⁰.

Como diz Kaplún²¹, em todas as modernas teorias da aprendizagem, a “linguagem desempenha uma função imprescindível: uma aprendizagem que leve à compreensão culmina com a aquisição e incorporação, por parte do educando, dos símbolos linguísticos representativos dos conceitos adquiridos”. Ela é determinante no desenvolvimento do pensamento²².

A importância da linguagem também pode ser percebida por sua diversidade de formas de expressão. Desde os primórdios, o ser humano cria linguagens para se comunicar, dos desenhos nas cavernas à escrita, e desta aos impressos e audiovisuais. O processo de ensino-aprendizagem pode ser cada vez mais dinâmico e produtivo na medida em que incorpora de forma competente novas linguagens, envolvendo mediações tecnológicas desenvolvidas pela sociedade. O som e as imagens e sua conjugação no formato de audiovisuais são imprescindíveis na educação. Enfim, há uma dinâmica comunicativa no processo formativo.

3. ANIMAÇÃO E IMAGINAÇÃO: SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO E CRIAÇÃO DA CRIANÇA

Em meio à imaterialidade das ideias, criações e imaginações intrínsecas despertadas pelos momentos em que a criança está diante dos desenhos animados, muitas dessas coisas deixam de ser algo meramente abstrato e intangível para materializarem-se nos mais rebuscados gestos e falas – por exemplo, conformações fraseológicas dentro do repertório de palavras da criança, que não mais se utiliza somente de objetos claros em sua concretude, mas dialoga com elementos que não são palpáveis, como a expressão do próprio tempo ou sentimentos, imaterialidades corroboradas e suscitadas a partir do conteúdo imagético que cada criança possui e passa a acionar ao falar. Suas ações representam uma experiência que viveu, como também suas representações as impelem por agir não só reflexivamente, mas corporalmente, oralmente, desenhando, fazendo teatrinho, expressando a fala, a arte no papel, montando um programinha de rádio ou um vídeo, e assim por diante.

17.Idem.

18.LURIA, op. cit., p. 270.

19.DAMASIO & KUHL, op. cit.

20.Idem, p. 1180.

21.KAPLÚN, op. cit., p. 181.

22.VYGOTSKY apud KAPLÚN, op. cit., p. 181.

Trata-se de se atentar para a “importância dos produtos culturais para a infância e a adolescência em termos não só de entretenimento, mas de possibilidade de criação e de viagens fantásticas por mundos imaginários”²³, tão necessários nesse processo de construção do próprio ser humano, como a própria linguagem.

Frente a esse livre-arbítrio, desfilam de forma latente dentro da mente humana as impressões diante de animações que possibilitam a liberdade de reestruturar, mover e ressignificar diversas imagens e, em sua inserção no mundo intangível do imaginário, constrói-se um constructo imagético nutrido, possibilitando cada vez mais a constituição de diálogos orais, conformando uma interface entre o interno e o externo.

Gaston Bachelard define dois tipos de imaginação: formal e material. A primeira refere-se à contemplação passiva do devaneador, que imagina através de estruturas imagéticas prontas e, compelido pelo ócio, mantém-se na mesmice. O segundo tipo de imaginação refere-se ao processo de imaginar, reestruturar e materializar essas imagens. Estas podem ser as ações dos artesãos, artistas, trabalhadores manuais, homem-demiurgo, criador, obreiro, tanto da arte quanto da ciência²⁴.

Tudo o que é visto pela criança, muitas vezes, é imitado, sejam as falas ou os próprios movimentos dos personagens. Mesmo se ela tiver uma dispersão ou dificuldade ao gravar uma cena oral que foi passada, pelo simples fato de também haver imagens claras que representem uma situação, no momento em que ela for fazer um resgate mnemônico para expressar-se oralmente, as imagens poderão juntar-se às lembranças da fala. Imersa na arte do ver, ouvir e aprender, cabeças, pernas, torsos, braços, articulam-se²⁵ e compõem seu conjunto oral como que em uma dança do corpo e das palavras. É por intermédio das vivências e experiências que a criança tem com as animações, desse fantástico, que ela “elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha da vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência”²⁶.

Desde o primeiro olhar, o foco está na confluência total das informações, sentidos e imagens orais e visuais. Ao levantar, ricocheteiar, parar e enrijecer em sua altura corpórea, expandir em largura por intermédio da extensão dos braços e tornar-se um corpo com profundidade, seja durante ou após ter assistido uma animação, o corpo todo marca as informações vivenciadas e as guarda como fatores também constituintes de si mesmo. Ela transforma cada vez mais sua forma de ver e se inter-relacionar com as animações, ao passo que também é transformada por ela. Portanto, desenvolve saberes. O importante é o educador estar preparado para estabelecer conexões entre os recursos, como da animação, e os propósitos do conteúdo do ensino em questão.

O corpo deixa de ser premido pelas imposições verticais, na perspectiva da educação bancária, como diria Paulo Freire²⁷, uma vez dentro do sistema educacional totalmente real que, por vezes, engessa o modo de ensinar e aprender, para compor-se como sujeito brincante, que transita entre o mundo tangível e o

23. PACHECO, E. D. P. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. In: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papirus, 1998, p. 36.

24. BACHELARD, G. **Apoética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

25. NESTROVSKI, S. A técnica de Nicolais: filosofia de dança moderna. Nova York, Londres: Routledge, 2005.

26. PACHECO, op. cit., p. 34.

27. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

intangível do imaginário, subsidiado pelos desenhos animados ou outros recursos de áudio ou visuais, motivado pelas suas múltiplas sensações e conhecimentos.

Em situações de ludicidade proporcionada pela dinâmica imagética e participativa, o corpo da criança se solta da “padronização gestual, pelo consciente assoberbado, e pelo desestímulo à atuação de outras formações da psique”²⁸, dando a cabo ao enriquecimento de sua própria linguagem.

Numa aproximação com a visão de Gaston Bachelard²⁹, ao discorrer sobre suas próprias experiências imaginárias com o livro, ainda que não seja com o objeto audiovisual, em que suas palavras marcam um processo imaginativo, que deveras também ocorrem, ou talvez ainda mais com a criança diante dos desenhos animados:

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de serem jovens³⁰.

Os desenhos animados podem e devem ser vistos como linguagem que, ao se apresentar à criança através de seus signos verbais e visuais, a impele a olhar mais perspicazmente, atenta aos diversos elementos neles contidos.

Mais do que nunca, no desenrolar das histórias animadas ou das próprias histórias criadas pelos estudantes por diferentes meios, percebe-se que:

[...] a linguagem, matéria-prima para a construção do pensamento e instrumento essencial do desenvolvimento intelectual, adquire-se, pois, na comunicação, nesse constante intercâmbio entre as pessoas que torna possível exercitar o pensamento e, desse modo, apropriar-se dele³¹.

No galgar de diversas representações animadas, nota-se um jogo constante entre passado, presente e futuro, demonstrando uma habilidade premente e que de forma fluida vai sendo inserida no arcabouço imagético da criança, visto que há constantes alterações do tempo verbal demonstradas pelas imagens e pelas articulações sutis ou não no trato vocal dos personagens. Diante disso, ela se torna cada vez mais como algo complexo, que pode ser entendida como um “processo que possa detectar palavras baseando-se em algo que não seja sons separados pelo silêncio”³², contudo em um fluxo contínuo, como se estivessem todas ligadas, formando um grande cenário linguístico de informações a serem decodificadas.

Nesse sentido, ressalta-se que a comunicabilidade não se efetiva apenas pela fala verbal, mas também nos gestos, no contexto e outros elementos que ajudam a compor o cenário e o enredo.

Toda uma ação pedagógica que incorpora meios tecnológicos e, embasada em uma relação aprofundada com o entorno e com a estrutura de imaginação da criança, pode motivar ações e aprendizagens cada vez mais plausíveis.

É inegável a importância do uso das linguagens midiáticas para a melhoria do processo de ensino. Por exemplo, ao proporcionar as condições necessárias

28.DESGRANGES, F. Arte como experiência da arte. *Lamparina: Revista de Ensino do Teatro*, v. 1, p. 50-57, 2010, p. 54.

29.BACHELARD, op. cit., 1988.

30.Idem, p. 17.

31.KAPLÚN, op. cit., p. 182.

32.DAMASIO; KUHL, op. cit., p. 1180.

à realização de um pequeno vídeo, até através do celular, para se discutir um assunto previsto no plano de ensino, como um acontecimento histórico, por um lado, desencadeia-se uma dinâmica de inter-relação entre estudantes (comunicação) na construção de roteiro e argumentos. Por outro lado, favorece o surgimento de mais interesse pelo entendimento e síntese do conteúdo que facilita a geração do conhecimento e sua expressão, além de treinar para o domínio da técnica de gravação ou edição do audiovisual e proporcionar o exercício da desinibição verbal e corporal, o desenvolvimento da criatividade e a descoberta de potencialidades às vezes adormecidas nos próprios estudantes. Ou seja, mexe com a imaginação, com o pensamento e sua expressão. Um outro exemplo: se a intenção for provocar a relação do estudante com o entorno da escola e/ou de seu local de moradia, ao ser dado um exercício para estudar as datas e acontecimentos marcantes da cidade, pode-se pedir os educandos para filmarem ou fotografarem algo que existe no entorno e que lembre tais eventos. Ou se poderia pedir, por exemplo, para desenharem figuras ou símbolos históricos e que procurassem descobrir se há “heróis” locais presentes naquela realidade. Daria uma boa discussão relacionar a ideia de herói – após ser exibido algum desenho animado de super-heróis – com os novos heróis, porventura, identificados pelos estudantes na própria comunidade. Enfim, existem muitas maneiras de proporcionar uma melhor comunicação entre professores e estudantes e entre eles mesmos. Desse modo, criam-se condições para melhorar a motivação infantil e juvenil, despertar o olhar crítico e a sistematização do que foi apreendido, possivelmente, em proporção maior do que pela mera leitura de um texto ou pela aula expositiva de um docente.

A imaginação faz parte da geração do conhecimento, que pode se desenvolver de forma mais acurada, uma vez favorecida pela mediação de formas e canais comunicativos capazes de evocar a invenção e o interesse pelo conteúdo, seja a partir de um documento, uma animação ou outra peça audiovisual, ou mesmo de uma situação concreta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir o uso didático do desenho animado e as interlocuções sobre comunicação audiovisual e educação, o texto refletiu sobre a necessidade premente de se articular tais campos de conhecimento dentro do sistema escolar atual. Ao se debruçar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento fático da linguagem como um meio de comunicação que se constrói a partir das relações internas e externas do indivíduo, notou-se que, para além das pessoas que circundam este ser em formação, as animações e outros recursos comunicacionais, quando inseridos de forma didática e clara, refletida, lida e contextualizada criticamente, ainda que de forma tênue pelos educandos, potencializa a geração de conhecimentos. E isso tudo, pois nelas não somente subjazem imagens ou sons fora de contexto, criados como meras reproduções ou produtos

para comercialização, mas como dispositivos que propiciam conhecimentos, que se inserem e passam a constituir-se como parte de dinâmicas educativas se empregados de forma competente.

Por mais difícil que seja a vida socioeconômica de um estudante no âmbito escolar, é quase impossível encontrar algum que esteja privado do contato com a comunicação audiovisual, com as animações que cobrem as telas dos celulares, das TVs e de qualquer outro suporte de comunicação; logo, ao inter-relacionar as vivências e experiências animadas das crianças com as propostas em sala de aula, tudo passa a ser construído de forma mais interligada, consciente e pertencente ao próprio meio dos educandos.

Partindo dos processos que ocorrem entre as fases das experiências, consolidação das memórias, desenvolvimento do imaginário e da própria fala como um ato criativo advindo das configurações mnemônicas, notou-se nitidamente que esse processo pode ser muito mais rico com o advento das animações e outras linguagens audiovisuais, das nuances e elementos dos mais distintos nelas contidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Trad. José Pessanha *et al.* São Paulo: Difel, 1985.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. Apresentação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 7-9.
- COSENSA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DAMASIO, A. R.; KUHL, P. Linguagem, pensamento, afeto e aprendizagem. *In*: KANDEL, E. R. et al. **Princípios de neurociências**. Trad. Ana Lúcia Severo Rodrigues et al. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1180-1196.
- DESGRANGES, F. Arte como experiência da arte. **Lamparina**: Revista de Ensino do Teatro, v. 1, p. 50-57, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KAPLÚN, M. Processo e canais de comunicação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 174-186.

LURIA, A. R. **Fundamentos da neuropsicologia**. Trad. J. A. Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1981.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo-1. Neurose. Trad. M. R. Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NESTROVSKI, S. **A técnica de Nicolais**: filosofia de dança moderna. Nova York, Londres: Routledge, 2005.

PACHECO, E. D. P. Infância, cotidiano e imaginário no terceiro milênio: dos folguedos infantis à diversão digitalizada. *In*: PACHECO, E. D. P. (org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**. São Paulo: Papyrus, 1998.

PRADO, L. M.; TRINTA, A. Pensando a animação: meio é mensagem. **Revista Movimento**, São Paulo, n. 10, p. 38-59, mar. 2018.

Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância¹

Thiago Tavares das Neves

Pós-doutor em Comunicação e Consumo pelo PPGCOM da ESPM. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Pesquisador do Grupo Juvenália – questões estéticas, geracionais, raciais e de gênero na comunicação e no consumo. E-mail: nevethiago1@hotmail.com

Elizama das Chagas Lemos

Doutora em Tecnologias e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho (2019), mestre em Sistemas e Computação pela UFRN (2011). E-mail: elizamalemos@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é problematizar a técnica, a tecnologia e as conexões com o intuito de refletir sobre a importância desses três tópicos na construção de uma aposta de aprendizado diferenciado, a educação a distância. A EAD consiste em uma modalidade de ensino e aprendizagem mediada por tecnologias e que se encontra em fase de consolidação no Brasil. Sua principal diferença reside no seu suporte (dispositivos digitais) e as conexões tecnológicas que possibilitam a mediação. É nesse contexto que a EAD entra como uma modalidade de ensino com variados recursos digitais e interativos (ambientes virtuais de aprendizagem e objetos de aprendizagem), contribuindo, dessa forma, com outros olhares no processo educativo da sociedade tecnológica.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; conexão; educação a distância; ambientes virtuais de aprendizagem; objetos de aprendizagem.

Abstract: This article questions the technique, technology and connections in order to reflect on the importance of these three topics mentioned in the construction of a differentiated learning bet, distance education. Distance learning is a technology-mediated teaching and learning modality that is being consolidated in Brazil. Its main difference lies in its support (digital devices) and the technological connections that enable mediation. It serves as a modality of teaching with varied digital and interactive resources (virtual learning environments and learning objects), thus contributing with other perspectives in the educational process of technological society.

Keywords: educational technologies; connection; distance learning; virtual learning environments; learning objects.

1. Versão revisada e modificada de artigo apresentado na Intercom 2017.

Recebido: 01/06/2019

Aprovado: 27/09/2019

1. QUANDO A TÉCNICA SE TRANSFORMA EM TECNOLOGIA...

A realidade humana (social, cultural, biológica) é atravessada pela técnica desde os tempos pré-históricos; não se pode pensar que a técnica é algo novo ou nasceu junto com as tecnologias. Engano. A técnica é arcaica, fundadora, primeira, constituinte do ser e das coisas. Tanto a cultura quanto a sociedade são fundadas sob a mediação da técnica.

De acordo com sua etimologia, a palavra deriva do grego “*technē*” e significa arte, artifício, produção. Para os antigos gregos, a técnica estava muito ligada à produção, modos de produzir que visam um novo sentido ou uso. A história da técnica está atravessada por uma vontade de poder que se manifesta em múltiplas formas, não apenas na violência, mas também na exploração e na aventura, na produção que constrói um mundo novo, no cuidado protetor e na ocupação do espaço. Essa vontade de poder é primitiva e se manifesta na rebeldia e na transgressão. Os limites do corpo são superados, a necessidade de sobrevivência, de domínio da técnica para poder alimentar-se e viver. O domínio do fogo pode ser um dos exemplos. Da vontade de dominar a natureza para poder existir, surge também a comunicação com a natureza. Há comunhão com o natural. Essa comunhão manifesta-se de diferentes formas, no marinheiro que se lança ao mar com o objetivo de explorar novas terras, impulso que adquire nos tempos atuais formas novas e grandiosas, com o domínio do ar e do espaço, do meio submarino, tudo isso possibilitado pelos avanços técnicos².

É preciso enxergar na técnica moderna seu potencial libertário, sua potência criadora. Não adianta mais encará-la como um Leviatã que domina os homens ou que aliena a humanidade. Os herdeiros do pensamento da Escola de Frankfurt e toda a crítica fomentada contra a indústria compartilham um pouco dessa visão apocalíptica sobre a técnica moderna e o aparecimento dos meios de comunicação de massa, consequência do desenvolvimento técnico e tecnológico da época. Essa visão dos intelectuais alemães que pensam a técnica moderna como uma força negativa em si mesma precisa ser combatida.

A técnica é liberdade. Mas em qual sentido? A técnica é a possibilidade de manipular as causas de maneira que elas tenham as consequências que o homem queira. Por exemplo, as leis da dinâmica dos gases; com base nelas, é possível construir uma caldeira que move locomotivas. A própria técnica é também uma consequência do desenvolvimento científico. A técnica liberta no momento em que ela é o conhecimento da necessidade³. Por meio desse conhecimento, o ser humano adquire poder, sua potência é aumentada e ele domina o meio, a natureza é transformada/tecnificada/culturalizada, e numa relação recursiva e dialógica o homem também é naturalizado. A técnica abre possibilidades de criação e produção, é libertária.

Falar em técnica, principalmente na cultura contemporânea, remete a outro tema indispensável para entender as engrenagens da sociedade atual: a tecnologia. A tecnologia é consequência do desenvolvimento da técnica.

2. PARÍS, Carlos. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

3. FLUSSER, Vilém. **Comunicologia**: reflexões sobre o futuro. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

É a “arte, ciência da técnica”, o estudo das técnicas, instrumentos, máquinas. Meios e recursos com que as sociedades humanas fazem frente ao seu entorno material e o transformam. Nesse sentido, a tecnologia pode ser compreendida como uma junção formada por aptidões humanas, máquinas operatórias e estruturas materiais.

De acordo com Glick⁴, na medida em que os antropólogos têm reconhecido o *homo faber* como arquétipo social e destacado a utilização de ferramentas como um dos conjuntos dos artefatos culturais, a tecnologia não deixou de estar presente no repertório antropológico. Os indivíduos selecionam inconscientemente a ferramenta mais apropriada para uma tarefa específica, modificando assim gradativamente o artefato até que a forma corresponda de maneira ótima a sua função. Têm sido muitos os intentos de caracterizar os períodos históricos por critérios tecnológicos.

Flusser⁵, por exemplo, classificou a história da humanidade como uma história da fabricação, e o *homo faber* como aquela espécie antropeide que fabrica algo. Eis os períodos históricos: o das mãos, o das ferramentas, o das máquinas e o dos aparelhos eletrônicos. Eis o processo de transformação da natureza pelo homem; esses quatro movimentos de transformação – apropriação, conversão, aplicação e utilização – são realizados primeiramente pelas mãos, depois por ferramentas, em seguida pelas máquinas e, por último, pelos aparatos eletrônicos. A fábrica do futuro irá reconfigurar a relação homem-ferramenta. A arquitetura humana irá dar lugar à arquitetura das máquinas.

Atualmente é impensável para a sociedade urbana viver sem tecnologia; a dependência dos aparelhos técnicos só aumenta com o tempo. O ser humano precisa estar conectado a algum objeto tecnológico. Os celulares inteligentes, conhecidos como *smartphones*, viraram uma extensão do “eu”. Marshall McLuhan⁶ já profetizava quando disse que os meios de comunicação são extensões do corpo humano.

De acordo com Sherry Turkle⁷, os computadores, por exemplo, estão mudando e afetando a vida das pessoas. O ser humano é afetado pelas ferramentas que constrói, pelas suas criações; a tecnologia afeta o indivíduo em sua completude. Há uma reconstrução do “eu” e das relações humanas através da intimidade que é criada com as máquinas. Isso acaba por gerar uma humanização das máquinas e uma maquinação do humano, pois os homens passam a dar qualidades humanas aos objetos e a tratar os outros como coisas.

Talvez o ser humano esteja se tornado de fato *cyborg*, a máquina se tornou parte do corpo. É vital. Os indivíduos estão cada vez mais conectados à internet, aos dispositivos digitais. Estar *on-line* passou a ser uma premissa para existência. Ficar *off-line* é o mesmo que estar morto, não existir, invisibilidade social. As pessoas amam as tecnologias da conexão; elas têm feito pais e filhos sentirem mais seguros, sem contar a revolução que gerou nos setores de negócios, educação, medicina e dos relacionamentos amorosos. A conectividade oferece novas possibilidades de experimentar novas identidades e, particularmente na adolescência, o senso de espaço livre.

4. Ver verbete *Tecnología* em: BARFIELD, Thomas (ed.). *Diccionario de antropologia*. Barcelona: Bellaterra, 2001.

5. FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado*: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

6. MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2007.

7. TURKLE, Sherry. *Alone together*: why we expect more from technology and less from each other. Nova York: Basic Books, 2011.

2. ... SURGEM AS CONEXÕES NA SOCIEDADE TELEMÁTICA...

Ao caminhar nessa direção da técnica e da tecnologia se faz necessário discutir o conceito de conexão e ampliar um pouco mais para além das tecnologias, dos cabos de fibras óticas. Será que a vontade de estar sempre conectado, nos tempos atuais, *on-line*, é uma inquietação da sociedade contemporânea, ou a vontade de conexão faz parte da matriz arquetípica do ser humano?

Conexão é o ato ou efeito de conectar, de ligar; ligação, união. É aquilo que liga, une, conecta; conector, junta. Em uma das definições do dicionário Houaiss da língua portuguesa, conexão é um tipo de ligação provisória feita entre duas máquinas para funcionamento combinado simultâneo⁸. De acordo com Bruno Latour⁹, o termo “conexão” tem o mesmo sentido de social, de associação. O intuito é não restringir o social aos humanos, mas ampliar a esfera do social, as coisas, animais, plantas, máquinas tecnológicas etc. Todos esses elementos podem associar-se, conectar-se, desassociar-se e desconectar-se. Por esse motivo, Latour define o social como um movimento peculiar de reassociação e reagregação, tipo de associação momentânea caracterizada pelo modo como se aglutina assumindo novas formas. A sociedade é um coletivo de conexões que fazem e se desfazem. Os atores sociais são os humanos; os não humanos (coisas, objetos, animais, plantas, som, luz) também correspondem aos mediadores em fluxo, em deslocamento, em transformação e movimentação constante. É nesse fluxo que o social é formado, composto por variados mediadores que se conectam e desconectam.

Ao partir do pressuposto teórico de Latour¹⁰, as palavras “social” e “conexão” possuem o mesmo significado. Algo que é sociável é também conectável, e tem capacidade de associar-se. Fala-se aqui de dois tipos de conexão: aquela explicada por Latour, forma de associação momentânea entre atores sociais que não são necessariamente aparelhos tecnológicos; e a outra traz consigo como suporte a mediação tecnológica para conectar-se. É possível afirmar que as conexões tecnológicas são apenas um grupo dentro das inúmeras possibilidades de conexão. A necessidade de conexão é uma potência afetiva do ser humano. Os indivíduos precisam associar-se, relacionar-se, reconhecer-se no outro. Aí reside a potência humana da conexão: a vontade de comunicar e por consequência simbolizar, para a partir daí construir cultura.

Nos tempos atuais boa parte das conexões entre os humanos é mediada pela tecnologia; os não humanos também se conectam com os humanos. O cenário pode ter mudado um pouco, porém as conexões sempre existiram e sempre vão existir. São essas conexões que formam a sociedade composta de humanos e não humanos. Os conjuntos das conexões formam a rede.

Ao discutir sobre os significados e sentidos da conexão, é possível depreender que a sociedade em rede ou conectada sempre esteve em rede e sempre foi conectada, até porque para existir sociedade é preciso que exista associação, conexão entre seus membros componentes. É claro que Manuel Castells¹¹ ao

8. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 9. LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

10. Ibidem.

11. CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

nomear a “sociedade em rede” estava fazendo alusão aos fios, cabos de fibra de óptica que transportam milhares de informações, e deixam todos conectados, inseridos na rede de informação.

Flusser dialoga com Latour ao falar em conectividade.

Está em curso uma conectividade em rede que se espalha como um cérebro ao redor do globo terrestre, sendo que os canais são os nervos, e os nós são as pessoas e os aparelhos: essa rede que repousa sobre a biosfera, como a biosfera sobre a hidrosfera, esse cérebro coletivo que está surgindo, que não conhece nem a geografia, nem a história, pois suprimiu (*aufgehoben*) em si a geografia e a história. Sua função nada mais é que um cruzamento de competências para secretar novas informações e aumentar a competência total do cérebro. Esse é o modelo da sociedade telemática¹².

Tanto Flusser¹³ como Latour¹⁴ trazem a ideia de rede para pensar as conexões, as conectividades. Latour atrela a ideia de conexão diretamente ao social e amplia, dessa forma, a visão de social difundida pelas ciências sociais clássicas como algo restrito à dimensão humana. A conexão não seria algo dos tempos atuais, mas uma constante sempre presente em todos os tipos de sociedade, independentemente do tempo. Flusser fala que rede é sinônimo de sociedade, e os sujeitos seriam os nós de uma rede. Ambos navegam na mesma direção. A rede é a sociedade, sempre foi.

Imersos nesse cenário de conexões tecnológicas e redes, não podemos esquecer a função que essas conexões desempenham na sociedade/cultura contemporânea. Esse tipo de conexão contamina várias esferas do sujeito urbano, como as artes, a saúde, a política, os relacionamentos amorosos, a cultura de maneira geral, o trabalho e, claro, a educação. Nesse contexto, a educação a distância é um claro exemplo de como as conexões tecnológicas podem ser utilizadas nessa “sociedade telemática”. E com o crescimento desta modalidade de ensino, muitos estudos, referenciais e soluções foram desenvolvidos para possibilitar que essa esfera também fosse atingida.

3. ... GERMINANDO UMA NOVA MODALIDADE DE ENSINO...

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino eficiente e eficaz em contemplar grandes contingentes de pessoas de forma efetiva. O Brasil se encontra numa fase de consolidação da EAD, sobretudo no Ensino Superior, que apresenta um crescimento expressivo e sustentado. Conforme os dados do Ministério da Educação do Brasil (MEC), um em cada cinco novos alunos de graduação ingressa em um curso a distância. Ou seja, quase 20% dos universitários estudam por meio de aulas na internet e com o apoio de polos presenciais.

Nos últimos censos realizados em 2012¹⁵, 2014¹⁶, 2016¹⁷ e 2017¹⁸ pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), pode ser constatado que ocorreram mudanças expressivas na quantidade de alunos matriculados em cursos da modalidade EAD. No último censo, foram 1.320.025 alunos matriculados

12. FLUSSER, op. cit., 2014, p. 276.

13. FLUSSER, op. cit., 2014.

14. LATOUR, op. cit., 2012.

15. ABED. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

16. ABED. **Censo ear.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibex, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

17. LITTO, Frederic Micael et al. **Censo EAD Brasil 2016**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. [s.l.: s.n.].

18. ABED. **Censo ead.br 2017**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Inter-Saberes, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

em cursos totalmente a distância e que são regulamentados, 1.119.031 alunos em cursos semipresenciais, também regulamentados, 3.839.958 alunos em cursos livres e 1.459.813 alunos em cursos corporativos. A Tabela 1 apresenta o número de instituições participantes e o número de matrículas em cursos na modalidade a distância com o decorrer dos anos.

Tabela 1: Evolução das matrículas em EAD no período de 2009-2017

| Ano | Número de instituições participantes do Censo | Número de matrículas em EAD |
|------|---|-----------------------------|
| 2009 | 128 | 528.320 |
| 2010 | 198 | 2.261.921 |
| 2011 | 181 | 3.589.373 |
| 2012 | 252 | 5.772.466 |
| 2014 | 271 | 3.868.706 |
| 2015 | 339 | 5.048.912 |
| 2016 | 312 | 3.734.887 |
| 2017 | 351 | 7.773.828 |

Fonte: Adaptado de ABED, 2013, 2015 e 2017.

Pelos dados expressos na Tabela 1, pode-se observar que ocorreu aumento de 52,5% nas matrículas da modalidade EAD de 2012 para 2011, entretanto houve diminuição de cerca de 32,98% em cursos de diversas áreas do conhecimento em comparação com dados de 2014, mesmo levando em consideração que o número de instituições participantes tenha aumentado. Também é importante destacar o crescimento constatado no ano de 2017, com mais de 7 milhões de matrículas. Com base nesses dados, pode-se inferir que a modalidade EAD tem ganhado destaque no Brasil.

A democratização no acesso à educação, resultado também das conexões tecnológicas e da sociedade telemática em que se vive atualmente, é outro tema a ser considerado. Pois é nessa conjuntura que a educação a distância surge como um modelo apropriado para superar os desafios educacionais brasileiros. De acordo com Blois¹⁹, o Brasil tem como característica ser um espaço democrático de convivência de ofertas de EAD e, dessa forma, propicia o atendimento aos excluídos, realizando seu papel de escola para muitos indivíduos, com cursos sendo ofertados tanto em instituições públicas quanto privadas.

O MEC também criou referenciais de qualidade, que envolvem concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Sobre a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, os referenciais irão tratar da maneira como o projeto político e pedagógico da instituição é formado, proporcionando uma opção clara de educação, currículo, ensino, aprendizagem e do perfil do aluno que será formado. Os sistemas de comunicação versam sobre o acesso às tecnologias de informação

19 BLOIS, Marlene. Do ensino por correspondência à internet: a busca da democratização do conhecimento. **CREAD**, v. 8, p. 29-38, 2000.

e comunicação, proporcionando um efetivo intercâmbio no processo de ensino e aprendizagem, englobando diferentes culturas e diferentes maneiras de construir conhecimento.

O material didático precisa passar por rigorosa avaliação, a fim de que efetivamente possa desenvolver habilidades e competências específicas para o público ao qual é destinado. A equipe multidisciplinar que irá atuar nos cursos EAD também é crucial, e precisa ser estruturada com funções de planejamento, gestão e realização, assim como devem ser constantemente qualificadas para atuar nessa modalidade.

A infraestrutura é requerida e deve ser adequada ao número de alunos da instituição, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão territorial que os cursos abarcam. Já a gestão acadêmico-administrativa deve estar vinculada aos demais processos da instituição, de forma que um aluno da modalidade a distância tenha o mesmo apoio que outro do ensino presencial, sendo-lhe proporcionados serviços como matrículas, inscrições, requisições, entre outros.

Para que os pontos até então descritos sejam devidamente consolidados, faz-se necessária uma sustentabilidade financeira de forma a custear todo o processo de implantação e oferta de cursos EAD, desde a produção de material didático, compra de equipamentos e capacitação de profissionais. Já para a avaliação são apresentadas duas propostas: a avaliação da aprendizagem (destinada aos discentes) e a avaliação institucional (destinada à equipe docente, técnica e administrativa). Ambas as avaliações são com o objetivo de poder sempre aperfeiçoar a oferta da instituição.

Portanto, a combinação entre tecnologia e educação a distância, associada a interação e compartilhamento de conhecimento, pode proporcionar um ambiente estimulante para o aprendizado e melhorar significativamente o desempenho do aluno e o desenvolvimento de um curso a distância. Curso esse que, para ser efetivado, encontra suporte nessa cultura feita principalmente por conexões tecnológicas, e para que haja maior adequação nesse contexto de educação e novas tecnologias nada mais plausível do que um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nesse espaço virtual diferentes formas de aprendizado formam outras redes, unindo os nós educação-tecnologia-aprendizado.

4. ... E AMBIENTES DIFERENCIADOS DE APRENDIZAGEM...

O aumento do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) está criando novos ambientes de interação e aprendizagem. Qualquer pessoa em qualquer lugar, desde que tenha uma conexão de internet, pode não somente trocar informações, mas também reconstruir significados, articular ideias tanto de forma individual quanto coletiva. Nesse contexto, conexões entre humanos e não humanos são estabelecidas. A equipe multidisciplinar, professores, tutores, alunos e máquinas (ambientes virtuais de aprendizagem e objetos de aprendizagem, por exemplo) interagem de forma a possibilitar a

partilha de novos conhecimentos com todos os usuários pertencentes a sua rede. Prova disso é a crescente utilização das redes sociais, que estão modificando a maneira como as pessoas se comunicam.

Petters²⁰ fala sobre a importância de se reivindicar uma didática de EAD, transportando a discussão do viés tecnológico para o pedagógico. O intuito dessa discussão é recuperar e valorizar o histórico da modalidade, de modo que não seja explorado, ou até mesmo negada, trazendo consequências desfavoráveis por desenvolvedores de projetos de EAD, como a repetição de práticas já consolidadas ou obsoletas. Logo, a equipe multidisciplinar que tem voz ativa no processo de aprendizagem precisa estar bem articulada também nesses aspectos.

O conceito de conectivismo se encaixa de forma adequada nesse processo de troca na era digital. Pois, entre seus princípios, é importante frisar que aprendizagem e conhecimento são apoiados na diversidade de opiniões entre os atores participantes. Além disso, a aprendizagem é percebida como um processo de conectar nós enquanto fontes de informação, e ela pode residir em dispositivos não humanos. Isso leva a outro princípio importante de multidisciplinaridade do processo de construção de conhecimento, que trabalha a habilidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos como uma tendência fundamental e necessária²¹. Tais princípios desta teoria se articulam muito bem com a modalidade a distância.

Pois, na EAD, não podemos utilizar a clássica concepção de sala de aula, com alunos como meros expectadores enfileirados diante de um professor especialista detentor de todo o conhecimento. Na educação a distância necessitamos de um ambiente focado na interação entre alunos e professores. Outro princípio de Siemens que se articula muito bem com essas ideias é o da necessidade de cultivar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.

Afinal, é necessário focar na concepção de ambientes com uma abordagem construcionista, que favoreçam a coconstrução do conhecimento, o alcance da consciência ética e crítica decorrente de diálogo e interação. Isso significa uma nova concepção de ambiente de aprendizagem – comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade de aprendizagem que se estabeleça na forma de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)²².

Ainda estabelecendo um diálogo com o conectivismo, a gestão do conhecimento se encaixa muito bem na troca dos atores nesses ambientes virtuais. Pois a teoria também aborda as mudanças que muitas instituições encontram nas atividades de gestão do conhecimento. Assim, o conhecimento é armazenado em uma base de dados e precisa ser vinculado com as pessoas e contextos certos para que possa ser classificado como aprendizagem. Portanto, para a modalidade EAD, o trabalho com esses ambientes virtuais para a gestão do conhecimento, o espaço para armazenamento e interação entre os atores neste processo educacional, é perspectiva importante a ser considerada.

E para romper com o modelo tradicional de educação supracitado, a tecnologia e as conexões em redes digitais são importantes aliados nesse processo. Ainda em se tratando de EAD, os AVA são instrumentos indissociáveis para

20. PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

21. SIEMENS, George. **Connectivism: a learning theory for the digital age**. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, v. 2, n. 1, jan. 2005. Traduzido para o português e disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5B-siemens%5D.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

22. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento et al. **Curso de aperfeiçoamento para professores dos municípios do RN: Módulo I: Informática; Módulo II: Língua Portuguesa; Módulo III: Ética e Cidadania para um Trabalho Transdisciplinar; Módulo IV: Educação Matemática**. Natal: IFRN, 2011.

propiciar o processo de construção de conhecimento por meio desta modalidade. Segundo Behar²³, um ambiente virtual de aprendizagem pode ser definido como um espaço na internet formado pelos sujeitos, suas interações e formas de conexão que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem. Nesse contexto, uma plataforma pode ser definida como uma infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica que compõem o AVA²⁴.

Os AVA apresentam os mais variados recursos, como disponibilizar um simples documento para os alunos e até mesmo elementos mais sofisticados, como um sistema de questionários *on-line*. Proporcionam condições para a interação síncrona ou assíncrona, permanente, entre seus usuários, pois são baseados na conectividade. Isso garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar, amparando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades.

Segundo Tori²⁵, os principais recursos dos AVA são: gerenciamento dos cursos, gerenciamento de conteúdo, disco virtual, correio eletrônico, mensagem instantânea, salas de bate-papo, lousa virtual, compartilhamento de recursos, avaliação e área de apresentação do aluno.

Atualmente existem muitos AVAs disponíveis, com os mais variados custos, formas de licenciamento, funcionalidades e recursos. Alguns são *softwares* livres, como o Moodle; outros são pagos, como o Blackboard. Existem também alguns ambientes desenvolvidos no Brasil que são de boa qualidade e de livre acesso: o Teleduc, desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas; o AulaNet, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e o Openredu, desenvolvido por estudantes do Centro de Informática da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Mais uma vez a tecnologia atua como peça fundamental, pois além dos AVA existem outros elementos que possibilitam a partilha e facilitam as conexões entre professor e aluno em um ambiente interativo, como os objetos de aprendizagem.

5. ... QUE UTILIZAM OUTROS OBJETOS COMO FERRAMENTAS EDUCATIVAS...

Aprender é um processo de criação intrinsecamente ligado a transformação. E para que haja aprendizado nesse cenário virtual, é imprescindível o uso da tecnologia e das conexões que se formam entre os alunos e os dispositivos digitais. A conexão, nesse caso, a virtual (tecnológica), passa ser basilar para a construção do conhecimento interativo. O processo de aprendizagem se constrói primeiramente na rede que se tece nas conexões interativas entre professor, aluno e máquina (dispositivo tecnológico). As tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes em sala de aula, ampliando as possibilidades de transmissão dos conhecimentos e o repertório do professor na sala de aula, seja ela virtual ou presencial. No entanto, é necessário que haja uma devida

23. BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

24. Ibidem.

25. TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

relação entre os processos de ensino e a aprendizagem, a fim de se ter o devido cuidado em relação à proposta de ensino, ao modo como os materiais educativos são projetados e utilizados e como o conhecimento é gerado e construído.

Um exemplo desse tipo de material que faz uso das TDIC são os objetos de aprendizagem (OA). Também podem ser chamados de conteúdos didáticos digitais e entendidos como qualquer entidade que possa ser utilizada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pelo uso das tecnologias²⁶. Exemplos desse tipo de tecnologia são os sistemas de treinamento, sistemas inteligentes de instrução auxiliadas por computador e os ambientes de aprendizagem colaborativa.

A partir da definição proposta por Wiley, L'Allier²⁷ ainda propõe uma abordagem definindo OA como uma experiência instrucional independente que contém um objetivo, uma atividade de aprendizagem e uma avaliação. O autor criou um modelo denominado de componente estrutural do OA.

Segundo esse modelo, cada elemento tem uma definição específica. O objetivo é um elemento que descreve o resultado esperado com base em critérios que se destinam a uma atividade de aprendizagem. Esta atividade se apresenta como um elemento de um componente estrutural de OA que ensina um objetivo. Já a avaliação mostra um elemento que determina o grau de concretização desse objetivo.

Os objetos de aprendizagem usam como referência o paradigma de programação orientada a objetos, das ciências da computação. A orientação a objetos pode ser entendida como um paradigma de análise, projeto e programação de sistemas baseado na composição e interação entre diversas unidades de *software*, chamadas de objetos, que são capazes de ser reutilizadas em diferentes contextos²⁸.

Por meio desse paradigma, os OA oferecem atributos que buscam solucionar diversos problemas existentes em relação a armazenamento e distribuição de informação por meios digitais, como, por exemplo, flexibilidade, facilidade para atualização, customização, interoperabilidade – cooperação e colaboração –, aumento de valor do conhecimento, indexação e procura.

A customização é uma característica-chave dos OA. Como os objetos podem ser empregados em várias situações, sua atualização se torna relativamente simples desde que todas as informações relativas ao objeto estejam reunidas num mesmo banco de informações. Já a interoperabilidade trata dessa troca entre professor e aluno, possibilitando uma aprendizagem mútua por parte dos dois polos do saber.

Os OA abrangem conteúdos multimídia, conteúdo instrucional, *softwares* educativos e ferramentas de *software*, bem como as pessoas, organizações e eventos referenciados pela tecnologia. Sendo bem aproveitados, podem enriquecer o repertório do professor em sala de aula, seja ela presencial ou a distância. O docente pode, por exemplo, utilizar OA para elucidar de forma mais prática um conceito, fazer exercícios, simular um fenômeno físico, entre outras possibilidades.

26. WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy.** [s.d.] Disponível em: http://wesrac.usc.edu/wired/bldg-7_file/wiley.pdf. Acesso em: 11 abr. 2014; IEEE. **The learning object metadata standard.** [s.d.] Disponível em: <http://ltsc.ieee.org/wg12/files/>. Acesso em: 21 nov. 2011.

27. L'ALLIER. **NETg's map to its products, their structures and core beliefs.** 1997. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20020615192443/www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp>. Acesso em: 18 out. 2013.

28. DALL'OGGIO, Pablo. **PHP: programando com orientação a objetos.** 2. ed. São Paulo: 2009.

Todavia, o trabalho de construção de um OA não ocorre de forma separada, porque abarca conhecimentos distintos que muitas vezes o professor não tem. Então, se faz necessária a intervenção de três equipes: a pedagógica, a tecnológica e a de *design*. A equipe pedagógica começa o processo de concepção e é responsável por selecionar os conteúdos abordados e a maneira como eles serão tratados. As ideias desenvolvidas pela equipe pedagógica são estruturadas em um roteiro para que o OA possa ser implementado pela equipe de *design* e tecnológica.

Vale mencionar que existem outros modelos também difundidos para desenvolvimento de materiais didáticos. O modelo CDWT (conteudista + *designer* instrucional + *webdesigner* + tutor), por exemplo, determina que o processo de planejamento de um curso a distância começa com um conteudista, que elabora o conteúdo que é posteriormente trabalhado por um *designer* instrucional e um *webdesigner*. Após esse processo de elaboração, é disponibilizado para o aluno, que conta com o atendimento de um tutor²⁹.

Após o desenvolvimento, esses OA devem ser armazenados de forma adequada em sistemas de gestão de conteúdos de aprendizagem (do inglês *learning content management systems*, LCMS), a fim de que o usuário possa localizar, escolher, organizar e apresentar os conhecimentos de forma arranjada nessas bases. Existem várias iniciativas baseadas na utilização de OA, onde são criados repositórios para consulta e utilização. Dentre eles enfatizam-se o Projeto RIVED³⁰ – Rede Interativa Virtual de Educação – e o Banco Internacional de Objetos Educacionais³¹.

Os OA podem ser instrumentos bastante eficazes de construção de conhecimento para o aluno e para o professor. Uma vez bem utilizados, possibilitam ampliar as formas de interação entre os participantes e otimizar a compreensão e partilha de conhecimento.

6. ... FOMENTANDO NOVOS OLHARES SOBRE O EDUCAR NA SOCIEDADE TECNOLÓGICA.

E foi com o objetivo de problematizar a técnica, a tecnologia e as conexões que este texto tentou refletir sobre a relevância desses três tópicos na construção de uma aposta de aprendizado diferenciado, a educação a distância. Sua principal diferença reside no suporte (dispositivos digitais) e nas conexões tecnológicas que possibilitam a mediação. É nesse contexto que a EAD entra como uma modalidade de ensino com diversos recursos digitais e interativos (ambientes virtuais de aprendizagem e objetos de aprendizagem), contribuindo, dessa forma, com outros olhares no processo educativo da sociedade telemática.

29. MATTAR, João. Conteudista + designer instrucional + webdesigner + tutor = uma equação que não fecha. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: 2011.

30. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

31. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

ABED. **Censo ear.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibex, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

ABED. **Censo ead.br 2017**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

BARFIELD, Thomas (ed.). **Diccionario de antropologia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BLOIS, Marlene. Do ensino por correspondência à internet: a busca da democratização do conhecimento. **CREAD**, v. 8, p. 29-38, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DALL’OGLIO, Pablo. **PHP: programando com orientação a objetos**. 2. ed. São Paulo: 2009.

FLUSSER, Vilém. **Comunicologia: reflexões sobre o futuro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento *et al.* **Curso de aperfeiçoamento para professores dos municípios do RN**: Módulo I: Informática; Módulo II: Língua Portuguesa; Módulo III: Ética e Cidadania para um Trabalho Transdisciplinar; Módulo IV: Educação Matemática. Natal: IFRN, 2011.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IEEE. **The learning object metadata standard**. [s.d.] Disponível em: <http://ltsc.ieee.org/wg12/files/>. Acesso em: 21 nov. 2011.

L’ALLIER. **NETg’s map to its products, their structures and core beliefs**. 1997. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20020615192443/www.netg.com/research/whitepapers/frameref.asp>. Acesso em: 18 out. 2013.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LITTO, Frederic Micael *et al.* **Censo EAD Brasil 2016**: relatório analítico de aprendizagem a distância no Brasil. [s.l.: s.n.].

MATTAR, João. Conteudista + designer instrucional + webdesigner + tutor = uma equação que não fecha. *In*: BARROS, D. M. V. *et al.* **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: 2011.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural**: biologia e cultura na realidade humana. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, jan. 2005. Traduzido para o português e disponível em: <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TURKLE, Sherry. **Alone together**: why we expect more from technology and less from each other. Nova York: Basic Books, 2011.

WILEY, David. **Connecting learning objects to instructional design theory**: a definition, a metaphor, and a taxonomy. [s.d.] Disponível em: http://wesrac.usc.edu/wired/bldg-7_file/wiley.pdf. Acesso em: 11 abr. 2014.

Comunicação e cultura na telenovela juvenil: naturalismo, nação e contaminação de temas em *Malhação: Vidas Brasileiras*

João Paulo Hergesel

Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutor em Comunicação (UAM), mestre em Comunicação e Cultura (Uniso) e licenciado em Letras (Uniso). Membro do grupo de pesquisa Entre(dis)curso: sujeito e língua(gens).

E-mail: joao.hergesel@puc-campinas.edu.br

Paula Regina da Silva Ferreira

Doutoranda em Comunicação (UAM), mestra em Comunicação (UAM), especialista em Cinema, Vídeo e Fotografia: criação em multimeios (UAM), graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (UMESP).

E-mail: paulapazdodharma@gmail.com

Resumo: *Malhação: Vidas Brasileiras* destacou-se pelos temas de cunho social abordados. O objetivo deste trabalho é compreender suas dimensões comunicacionais e os desdobramentos culturais que podem impactar na fruição dos jovens telespectadores, a partir da análise das narrativas culturais da trama. A metodologia adotada mescla os métodos observativo e interpretativo, partindo das descrições de algumas cenas do produto e cotejando-as com as teorias e discussões a respeito dos fenômenos. O corpo teórico que respalda essas leituras reúne Maria Immacolata Vassalo de Lopes (2009; 2014), Elizabeth Rondelli (1997), entre outros autores que versam sobre a telenovela e sua relação com os entrelaçamentos socio-culturais. O resultado apontou, dentre outros

Abstract: *Malhação: Vidas Brasileiras* was popular due to the social issues it addressed. Thus, this paper analyzes its communication dimensions and the cultural developments that can impact on the fruition of young viewers, based on the analysis of the cultural narratives of the plot. The adopted methodology merges the observation and interpretation methods, starting with the descriptions of some scenes of the product and comparing them to theories and discussions about its relevant phenomena. The theoretical framework that supports these readings includes Maria Immacolata Vassalo de Lopes (2009, 2014), Elizabeth Rondelli (1997), among other authors who talk about the telenovela and its relation to sociocultural interlacings. Among

Recebido: 02/05/2019

Aprovado: 13/08/2019

aspectos, que a geração dos videogames e das redes sociais tem um produto televisivo à sua disposição, com elementos de seu contexto sociocultural: uma tradicional telenovela brasileira, fórmula consagrada no imaginário e na cultura.

Palavras-chave: audiovisual; televisão; ficção seriada; telenovela; narrativa juvenil.

the results the generation of video games and social networks was shown to have a television product at its disposal, with elements of its sociocultural context: the traditional Brazilian telenovela, a formula consecrated in its imaginary and culture.

Keywords: audiovisual; television; serial fiction; telenovela; juvenile narrative.

1. INTRODUÇÃO

Malhação (Rede Globo, 1995-presente) é uma ficção seriada desenvolvida em forma similar à de *soap opera*, isto é, obra televisual produzida em forma de capítulos sequenciais, por tempo indeterminado – sem data prevista para terminar –, sobre um mesmo tema, com prováveis trocas de personagens ao longo da narrativa. No caso de *Malhação*, as trocas de personagens trazem consigo trocas de enredos e de intrigas, estabelecendo uma nova narrativa dentro da temática principal: o universo adolescente.

Essa estrutura faz com que *Malhação* se comporte como um conglomerado de telenovelas distintas, porém unidas pela semelhança das ações. Em sua 26ª temporada, foi apresentada a telenovela juvenil *Malhação: Vidas Brasileiras* (autoria de Paula Moretzsohn, 2018-2019), que se destacou devido aos temas de cunho social que abordou ao longo da narrativa, incluindo a discussão de assuntos que são socialmente considerados como tabus.

Com o título traduzido para *Young Hearts – Brazilian lives*, a obra foi finalista do International Format Awards 2019, na categoria Best Scripted Format, perdendo para *Insoupçonnable (The Fall)*, da emissora francesa TF1¹. Portanto, devido às temáticas socioculturais e à repercussão da telenovela em âmbito internacional, o presente artigo analisa suas dimensões comunicacionais e os desdobramentos culturais que podem impactar na fruição dos jovens telespectadores, por meio de análises das narrativas culturais da trama.

Por estar pautada em discutir diversas questões sociais referentes às vivências experimentadas tanto pelos adolescentes quanto pelos adultos que aparecem na trama, *Malhação: Vidas Brasileiras* apresenta interessantes expedientes para pensarmos em seu “recurso comunicativo”² e nas repercussões no âmbito cultural que essas discussões geram para os telespectadores, principalmente para os mais jovens. Afinal, “a telenovela, como texto, é um diálogo no qual atores, audiências e personagens trocam constantemente suas posições”³. Ainda nesse raciocínio, “esta troca refere-se à confusão entre o que um personagem está experimentando e o que o telespectador sente, uma experiência estética da identidade que é aberta e conta com as expectativas e reações do público”⁴.

Devido aos temas de que a telenovela trata, percebe-se que o telespectador juvenil pode exercer a condição psicológica de identificação e de projeção

1. THE INTERNATIONAL Format Awards. **C21Media**, Londres, 2019. Disponível em: <https://www.c21media.net/the-international-format-awards-2019/>. Acesso em: 1º maio 2019.

2. LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 21-47, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matriz/es/article/view/38239>. Acesso em: 1º maio 2019.

3. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Latin America: cultures in the communication media. **Journal of Communication**, Oxford v. 43, n. 2, p. 18-30, 1993, p. 23.

4. MARTÍN-BARBERO, op. cit., p. 23.

com os personagens da trama, isto é, compreender seu próprio universo e sua identidade no mundo a partir das reflexões que a narrativa propõe e das discussões geradas fora do âmbito ficcional. É sabido que os assuntos discutidos nas telenovelas repercutem na sociedade: fala-se da novela no dia a dia, do que aconteceu na história narrada, do destino dos personagens e, principalmente, dos temas abordados. Há, portanto, uma “contaminação” entre aquilo que é do âmbito privado com aquilo que é da esfera pública, com aquilo que aparentemente é um fato apenas na ficção, mas que pode vir a ser fato na realidade dos telespectadores.

Para dar conta das proposições deste trabalho, utiliza-se o método observativo e interpretativo, partindo das descrições de algumas cenas do produto e questionando-as a partir das teorias e discussões a respeito dos fenômenos que sua fruição pode propiciar. O corpo teórico que respalda essas leituras, por sua vez, reúne Maria Immacolata Vassalo de Lopes^{5,6}, Elizabeth Rondelli⁷, entre outros autores que versam sobre a telenovela e sua relação com os entrelaçamentos socioculturais.

2. SOBRE A TELENÓVELA

Malhação: Vidas Brasileiras é uma adaptação da *soap opera* canadense *30 Vies* (de Fabienne Larouche para a Ici Radio-Canada Télé), exibida entre os anos de 2011 e 2016. Tendo concorrido três vezes ao Emmy Internacional de novelas, *30 Vies* durou 11 temporadas, com 660 episódios ao todo, e narrava a história de uma professora do Ensino Médio que constantemente ajudava seus alunos a resolver problemas típicos da adolescência ou experiências mais complexas, como vício em drogas, envolvimento com gangues, xenofobia, automutilação, agressão doméstica, depressão etc.

A versão brasileira tem como protagonista a idealista e entusiasmada professora Gabriela Fortes (Camila Morgado), que leciona Língua Portuguesa e Literatura no colégio particular Sapiência, localizado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro. Gabriela sonha há anos em poder contribuir com a educação de jovens carentes para proporcionar um melhor direcionamento para suas vidas e, conseqüentemente, um futuro profissional digno para aqueles que não têm fácil acesso a uma educação de qualidade.

Já no primeiro capítulo, Gabriela se depara com o dilema entre continuar lecionando no colégio particular ou se aventurar em participar do projeto da ONG Percurso, que direciona jovens de baixa renda para estudar em bons colégios particulares, por meio de bolsas de estudos fornecidas pelas escolas conveniadas. Eventualmente, a professora consegue firmar uma parceria entre a referida ONG e o colégio onde leciona há tantos anos e é considerada uma professora indispensável, também sendo muito querida pelos alunos.

Além disso, nesse primeiro capítulo, ela presencia a cena de um arrastão sendo realizado por adolescentes durante o momento de intenso

5.LOPES, 2009, op. cit.

6.LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Memória e identidade na telenovela brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 23., Universidade Federal do Pará, Curitiba, 2014. *Anais* [...]. Brasília: Compós, 2014. Disponível em: http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12_ESTUDOS_DE_TELEVISAO/templatexxiii-compos_2278-1_2246.pdf. Acesso em: 1º maio 2019.

7.RONDELLI, Elizabeth. Realidade e ficção no discurso televisivo. *Letras*, Curitiba, 11. 48, p. 149-207, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19016/12326>. Acesso em: 1º maio 2019.

congestionamento em um túnel. Nesse instante, ela se dá conta de que aqueles jovens têm a mesma faixa etária que seus alunos no colégio particular, e isso parece realimentar seu desejo de ajudar aqueles que estão à margem do acesso à educação de qualidade e, portanto, predispostos a caírem na criminalidade.

A vinda dos novos alunos bolsistas para o Colégio Sapiência impacta a rotina da escola e faz com que diversas questões sociais novas sejam abordadas na trama devido às experiências vivenciadas por esses alunos tanto no ambiente escolar como na vida pessoal. A obra, a cada quinze dias, evidencia um novo personagem e discute seus problemas, anseios e sentimentos, sempre respaldada pela ajuda da professora que parece estar não só atenta aos adolescentes em relação aos estudos, mas também preocupada com o bem-estar deles na vida pessoal, exercendo algumas vezes o papel de amiga, além do de professora.

A parceria do colégio com a ONG traz um antigo amor mal resolvido de volta à vida da professora Gabriela, e esse evento acabará por abalar o fragilizado casamento dela. Devido ao fato de se dedicar sobremaneira ao trabalho, a família se sente, por vezes, negligenciada. Gabriela é casada com Paulo (Felipe Rocha) e é mãe de três filhos: os gêmeos adolescentes Flora (Jeniffer Oliveira) e Alex (Daniel Rangel) e a pequena Mel (Maria Rita).

Entre os dilemas da vida pessoal e do trabalho, constantemente preocupada com seus alunos e suas vivências, talvez culpada por não dar a devida atenção aos filhos e ao marido, Gabriela protagoniza a figura de uma mulher humanitária, sensível, apaixonada e forte, mas que também titubeia perante suas próprias fragilidades.

Diversas temáticas são abordadas ao longo dos capítulos, como desemprego, uso de drogas, intolerância religiosa, assédio sexual, machismo, gravidez na adolescência, gordofobia, idealização do corpo, anorexia, criminalidade, agressão, tráfico de drogas, alcoolismo, adoção, entre outros temas sociais. Esse aspecto engloba a referida obra no segmento das telenovelas naturalistas.

3. SOBRE O NATURALISMO NAS TELENÓVELAS

Lopes⁸ divide as telenovelas brasileiras em três fases, partindo de um modelo de periodização, no qual especifica que entre os anos de 1950 e 1967, observa-se a fase sentimental das telenovelas brasileiras; para o período que compreende os anos entre 1968 e 1990, a autora observa tratar-se de uma fase realista e, finalmente, a partir da década de 1990, as telenovelas passam a ser naturalistas. Percebe-se que, ao priorizar o estilo naturalista, a telenovela passa a evidenciar mais os temas sociais.

Segundo a autora, ancorada nos estudos de Ismail Xavier, há uma sugestão de que “ao dar ênfase a este último estilo de linguagem, a telenovela passa a tratar os temas com uma forte representação ‘naturalista’, em que o discurso é identificado pela própria realidade/verdade”⁹. Isso “faz com que ela ganhe verossimilhança, credibilidade e legitimidade enquanto ação pedagógica”¹⁰.

8.LOPES, 2009, op. cit.

9.Ibidem, p. 37.

10.Idem.

De origem melodramática, a telenovela brasileira ainda conserva inúmeras característica do gênero – como o enfoque em temas que expõem conceitos de cunho moral ou ético; o maniqueísmo representado pela luta entre o bem e o mal; a discussão sobre os dogmas morais; a representação dos dramas afetivos mal resolvidos; a presença de personagens peculiares, estereotipados e facilmente reconhecíveis etc. Esse é um fenômeno que parece se sobressair no segmento infantojuvenil.

Um exemplo disso é o SBT, emissora reconhecida pelas telenovelas infanto-juvenis que vem produzindo desde 2012, cujas obras de ficção seriada “mantêm, ainda que de forma atualizada, as tendências que vigoravam nas radionovelas cubanas do século XX”¹¹. As temáticas de cunho social, por sua vez, aparecem “de maneira camuflada, como subtramas didáticas, colocadas de modo a não desviar a atenção dos aspectos sentimentais e de entretenimento que prevalecem nas narrativas”¹².

A efeito de sintetizar essa comparação, as telenovelas infantojuvenis do SBT seguem a clássica “estrutura de melodrama latino-americano, com referências a símbolos nacionais, à identidade cultural do contexto em que foi produzida, com forte impacto musical e imagens emblemáticas que antecipam acontecimentos”¹³. Já no caso da produção juvenil da Rede Globo, em especial *Malhação: Vidas Brasileiras*, observa-se que o sentimentalismo melodramático foi perdendo terreno para as narrativas mais preocupadas com fenômenos sociais e focadas em retratar os aspectos culturais da atualidade, dando ênfase às discussões dos temas sociais que também estão em destaque em outros meios de comunicação.

Segundo Lopes¹⁴, é a partir do entendimento dessa raiz melodramática das telenovelas que podemos compreender a fase mais naturalista desse tipo de ficção e, portanto, interpretar seu recurso comunicativo, tanto que ela afirma que:

abordar a novela como recurso comunicativo é identificá-la como narrativa na qual dispositivos discursivos naturalistas ou documentarizantes passam a ser deliberadamente explicitados e combinados com diversificações da matriz melodramática da telenovela. Esses dispositivos se tornaram cada vez mais frequentes e têm se alargado para o conjunto das subtramas que caracterizam as telenovelas, além de passarem a ser conhecidos como *merchandising* social¹⁵.

Malhação, ao longo dos anos em que está no ar na Rede Globo, parece ter se aprofundado em explorar as questões sociais. A telenovela/temporada intitulada *Malhação: Vidas Brasileiras* foi inclusive anunciada dando destaque a esse aspecto: os quatro *teasers* de lançamento mostram os personagens Érico, Talíssia, Úrsula e Tito a partir do conceito “como me mostro não é como me veem”, lema repetido por todos eles nos quatro filmes, além da linguagem descontraída e da estética incrementada pelas formas gráficas.

No comercial de lançamento, veiculado um mês antes da estreia, a professora Gabriela aparece relatando que ela “vê mais que alunos” e deixando evidente que esses alunos enfrentarão problemas complexos ao longo da narrativa. Com o slogan “Em cada vida, várias histórias”, a propaganda reforça a ideia

11. HERGESEL, João Paulo; FERRARAZ, Rogério. Melodrama infantojuvenil na televisão brasileira: análise estilística de Carrossel (SBT, 2012-2013). **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p. 201-222, 2017, p. 218.

12. Idem.

13. HERGESEL, João Paulo. Carrossel de sentimentos: melodrama na telenovela do SBT. **Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 19, p. 72-82, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/12444>. Acesso em: 1º out. 2020, p. 81.

14. LOPES, 2014, op. cit.

15. Ibidem, p. 5.

de que os telespectadores podem se preparar para acompanhar diversas discussões importantes sobre a vida dos adultos e, principalmente, dos adolescentes da telenovela.

4. SOBRE OS TEMAS DA NAÇÃO NA TELENÓVELA

No primeiro capítulo, exibido em 7 de março de 2018, a professora Gabriela está explicando aos alunos sobre as mudanças que as redes sociais trouxeram para a maneira de se comunicar e o quanto a interpretação de texto e o saber se comunicar ganham relevância na atualidade. No mesmo instante, ela percebe que os alunos mostram fotos em um aparelho de celular uns aos outros. São imagens íntimas da aluna Jade (Yara Charry), que se espalharam pela internet. A garota não está na sala de aula e Gabriela vai atrás dela pelas dependências da escola. Jade é encontrada escutando música sentada no parapeito da cobertura do colégio. Mesmo não sendo uma alusão a uma pretensão de suicídio por parte da adolescente, a cena cria uma dramaticidade que anuncia que a telenovela juvenil irá tratar de temas polêmicos e extremamente sérios na vida dos personagens da trama.

Durante a procura da professora pela aluna, diversos espaços do colégio são mostrados e, com isso, o telespectador já tem uma noção das ambientações que aparecerão na trama e do nível de excelência do próprio colégio. A trilha sonora é outro ponto pertinente, pois comunica movimento para a narrativa e introduz uma linguagem jovem e dinâmica.

Com o enquadramento de baixo para cima, a cena mostra as duas personagens com o sol as iluminando por trás e sugerindo que a professora é a luz que surgiu para iluminar a garota naquele momento, trazendo sábios conselhos para aliviar sua angústia. Jade, apesar de estar visivelmente envergonhada e chateada, recompõe-se da tristeza diante da atitude solidária da professora, que pega em suas mãos em um gesto de companheirismo e compreensão.

Esse tipo de cena, na qual é possível o telespectador se identificar com seus próprios dramas pessoais por meio das vivências dos personagens, é uma característica que fica evidente desde os primeiros momentos da telenovela. A verossimilhança como característica da construção narrativa é aqui exaltada nos diálogos e nas histórias contadas. O dinamismo das imagens é outra característica interessante, pois, principalmente nesse primeiro capítulo, temos várias tomadas externas que mostram a cidade e o colégio.

Percebe-se, portanto, a nítida tendência naturalista na narrativa e na estética de *Malhação: Vidas Brasileiras*, focada nas discussões de questões sociais e no dinamismo dos discursos narrativos que são comuns para muitos jovens na atualidade. O cotidiano desses garotos da ficção será um *espelho* para as questões pessoais dos jovens telespectadores. Rondelli¹⁶, apoiada nos estudos de Tomas Lopes Pumajero, observa que esse tipo de abordagem se tornou predominante em toda a produção ficcional televisiva brasileira e que isso

16. RONDELLI, op. cit.

“implica uma documentalidade e facilita processos de identificação e projeção ao mostrar situações extrapoláveis à cotidianidade do telespectador”¹⁷.

Outra questão relevante é que, quando há a discussão de temas sociais em telenovelas, esse diálogo se estende para diversas plataformas, tornam-se desde temas de conversação do cotidiano, perpassando fóruns de discussões em *chats* e redes sociais, até se tornarem pautas nas mídias tradicionais. O que é falado na telenovela é assunto também do dia a dia, o que pode gerar discussões em âmbito nacional, interferir no futuro da obra ou mudar pensamentos em relação a um determinado tema, além da evidente interferência cultural que isso proporciona. Portanto, citamos o fenômeno que Lopes¹⁸ identifica como “narrativa da nação” e destacamos sua importância como “recurso comunicativo”, como observado em *Malhação: Vidas Brasileiras*:

Não resta dúvida de que a novela constitui um exemplo de narrativa que ultrapassou a dimensão do lazer, que impregna a rotina cotidiana da nação, construiu mecanismos de interatividade e uma dialética entre o tempo vivido e o tempo narrado e que se configura como uma experiência, ao mesmo tempo, cultural, estética e social. Como experiência de sociabilidade, ela aciona mecanismos de conversação, de compartilhamento e de participação imaginária. A novela tornou-se uma forma de narrativa da nação [...] e um modo de participar dessa nação imaginada. Os telespectadores se sentem participantes das novelas e mobilizam informações que circulam em torno deles no seu cotidiano. As relações do público com as novelas são mediadas por uma variedade de instituições, pesquisas de audiência, relações pessoais, contatos diretos com autores, além da imprensa e da mídia especializada e, mais recentemente, por dispositivos da internet¹⁹.

Provavelmente com a intenção de amenizar o *clima*, a cena que entra na sequência narra a brincadeira que a filha mais nova da professora Gabriela faz ao mudar o horário do despertador no celular da mãe, o que ocasiona o atraso dela para o trabalho e uma série de transtornos engraçados para a manhã da família. Além de apresentar a família da professora aos telespectadores – grupo que, obviamente, também acrescentará à trama problematizações a serem narradas –, esse expediente é o que Sadek²⁰ define como “avalanche de fatos”, outra característica comum às telenovelas, provavelmente herança das influências do melodrama neste tipo de ficção televisiva. Para o autor:

A ‘avalanche de fatos’ característica das telenovelas é mais importante que a qualidade dramática deles. A plateia brasileira se habituou a esse intenso número de ações. A avalanche de fatos é uma das características das narrativas mais modernas, dá ao público a sensação de movimento e atrai interesse pela história a que se assiste²¹.

Alguns recursos melodramáticos, mesmo nas telenovelas naturalistas, são preservados independentemente de qualquer predisposição contemporânea de fazer prevalecer a verossimilhança. Dos pontos importantes da matriz melodramática que prevalecem nas telenovelas brasileiras, ressalta-se que os “temas são inseparáveis das tramas românticas, dos enredos de família, do amor” e “é a lógica das relações pessoais e familiares que preside a narrativa dos problemas sociais”²².

17.Ibidem, p. 153.

18.LOPES, 2014, op. cit.

19.Ibidem, p. 4.

20.SADEK, José Roberto. **Telenovela: um olhar do cinema**. São Paulo: Summus, 2008.

21.Ibidem, p. 79.

22.LOPES, 2009, op. cit., p. 27.

Portanto, a conservação da matriz melodramática, típica das telenovelas brasileiras, não interfere na tendência observada a partir dos anos 1990 de trazer mais naturalismo e, conseqüentemente, mais realismo e verossimilhança para a telenovela.

5. CONTAMINAÇÃO DE TEMAS

Segundo Rondelli²³, nas produções ficcionais da Rede Globo há um recorrente uso dos temas da realidade, como a crítica política, a responsabilidade com o meio ambiente, a intervenção social e a construção da cidadania. Em *Malhação: Vidas Brasileiras*, essa tendência é bem evidente já nesse primeiro capítulo, por exemplo, ao mostrar o drama vivido pela personagem Pérola (Rayssa Bratillieri), que é chamada na escola, pela mãe, para voltar para casa, pois seu pai, que é político, está sendo preso devido a uma acusação de corrupção ativa. A garota, além de ser zombada pelos colegas que recebem a notícia antes dela pela internet, tem de lidar com o peso dos acontecimentos e, ainda nesse capítulo de estreia, entra em surto depressivo, tomando remédios por conta própria e passando mal.

Na contemporaneidade, tem-se discutido sobre questões referentes à corrupção, devido ao cenário político brasileiro; e, particularmente, sobre o aumento dos casos de depressão, atingindo inclusive pessoas mais jovens. Esses temas cotidianos estão “contaminando” as narrativas ficcionais, como visto no primeiro capítulo; assim, abre-se o debate no âmbito do ficcional para que ele se espalhe no âmbito da realidade – ou vice-versa.

Essa “contaminação” aparece também na cena seguinte, na qual a professora Gabriela discute com o diretor da escola sobre sua intenção de sair de lá para participar do projeto da ONG Percurso, é também quando sua visita à sede da ONG é mostrada, junto de toda a aura de responsabilidade social que a cena apresenta. Isso se intensifica na cena da reunião que a professora tem com o conselho da escola, momento no qual sua sugestão de que a escola faça parceria com a ONG é rechaçada, e a professora faz um discurso emocionado sobre a necessidade de abraçarmos causas sociais para garantirmos um futuro mais digno para os jovens brasileiros carentes.

Essas três cenas, não obstante, também podem ser pensadas a partir do conceito de merchandising social, pois ultrapassam os temas das problemáticas pessoais e entram no campo das sociabilidades, da noção de coletivo, de comunidade e de cidadania, isto é, perpassam a noção de responsabilidade social. É sensato ressaltar que o enfoque do merchandising social necessita estar combinado com histórias em que prevaleça a verossimilhança, tendo em vista que, “ao propor ação pedagógica para uma possível mobilização social em torno de um tema, seja de saúde pública, ou mesmo de um comportamento moral, necessita de personagens que estejam vinculados ao mundo da realidade”²⁴.

23. RONDELLI, op. cit.

24. DESIDÉRIO, Plábio Marcos Martins. Merchandising social e os códigos da imagem televisiva: a construção de significados na telenovela. *Revista GEMInis*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 82-98, 2010, p. 95.

A fusão entre a cena que mostra a professora Gabriela conversando com seu chefe no trabalho, o diretor Marcelo (Bukassa Kabengele), e, posteriormente, sua visita à ONG Percurso, apresenta imagens da personagem Talíssia (Luellem de Castro), embaladas por uma trilha musical, cuja letra diz: “Vim avisar que meu pai é Ogum – ogunhê! Minha mãe é Oxum – ora iê ô!”, remetendo às entidades Ogum e Oxum (do candomblé) e anunciando, assim, outro tema que será abordado na telenovela mais à frente: a intolerância religiosa. Tal assunto também é amplamente discutido na sociedade, dada a própria característica inter-religiosa do Brasil e os conflitos por divergências religiosas espalhados pelo mundo.

Os temas polêmicos ecoam nas experiências íntimas dos telespectadores²⁵, dessa forma, “os dramas ficcionais encontram sintonia com os dramas pessoais privados dos telespectadores”²⁶. A telenovela *Malhação: Vidas Brasileiras* faz esse percurso explicitamente, trazendo para a casa do telespectador a discussão de temas que provavelmente fazem parte das suas próprias vivências e do cenário político e social no qual estão inseridos.

O entrelaçamento e o entrecruzamento de temas caracterizam a tendência naturalista da telenovela brasileira na contemporaneidade. Sua intenção de problematizar diferentes questões da atualidade, como a política, “instauram redes discursivas de debates nas quais múltiplas vozes e discursos que provêm da sociedade se entrecruzam e questionam estereótipos e estruturas culturais dominantes”²⁷.

Assim, percebemos que *Malhação: Vidas Brasileiras* busca derrubar algumas barreiras discursivas e colocar em pauta diversos temas que irão impactar as discussões dos jovens telespectadores em seus cotidianos, de modo a criar uma narrativa cultural, além de direcionada para os adolescentes brasileiros, retroalimentada por eles mesmos. Temos, portanto, o fenômeno já observado por Lopes, característico das telenovelas brasileiras atuais: “uma estratégia de comunicabilidade à base da função da matriz melodramática com o tratamento realista e naturalista como fundamento da verossimilhança. E é essa estratégia híbrida de ficção e realidade que é advertida com intensidade ao longo da narrativa”²⁸.

O capítulo termina com uma homenagem e um pedido dos alunos para que a professora Gabriela não se demita da escola e continue com eles. A letra da música que eles cantam para ela no restaurante de seu marido – “Por isso, não vá embora; por isso, não me deixe nunca mais... Vou morrer de saudades” – imprime um desfecho melodramático a esse capítulo e uma linguagem mais juvenil para a assinatura da narrativa, duplamente reforçada pela ambientação dessa cena final e pela a trilha sonora pop, mas com uma tonalidade romântica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Malhação: Vidas Brasileiras, enquanto temporada da *soap opera Malhação*, é inegavelmente uma narrativa midiática juvenil que contém potências comunicativas e

25.HAMBURGER, Esther. Novela, política e intimidade: a construção da realidade. In: HAMBURGER, Esther. *O Brasil antenado: a sociedade da novela*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 148-170.

26.MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. Telenovela e política: perspectivas e modos de abordagem. *Revista Significação*, São Paulo, v. 42, n. 44, p. 318-338, 2015, p. 325.

27.Ibidem, p. 331.

28.LOPES, 2014, op. cit., p. 5.

cargas culturais que merecem investigações pormenorizadas. Compreendida entre os anos de 2018 e 2019, os discursos que provêm da sociedade e que vão para as telas, ou o contrário, são visíveis já em seu primeiro capítulo, explicitando o enfoque em uma narrativa permeada pela exploração das questões sociais conectadas com o repertório cultural dos jovens telespectadores.

Em outras palavras, a tendência em privilegiar cenas do cotidiano e questões sociais permeadas pelos dramas familiares e histórias de amor não só confirmam que esse modo de se construir narrativas continua em voga, mas que é capaz de ser direcionado ao público mais jovem. Ainda que os telespectadores adolescentes estejam propensos a explorar narrativas mais inovadoras e/ou experimentais – pois já cresceram conectados às novas mídias e são mais exigentes em relação à introdução de novidades, quer sejam estéticas, quer sejam narrativas – a telenovela parece se manter como um produto midiático palatável a esse público.

Se a geração dos videogames e das redes sociais se interessa e acompanha a tradicional telenovela brasileira (principalmente em sua vertente mais naturalista), é porque a fórmula já está consagrada no imaginário e na cultura brasileira. Espera-se que este trabalho seja uma contribuição aos estudos televisivos que versam sobre esses aspectos e, com isso, deseja-se que as pesquisas acerca das narrativas midiáticas infantis e juvenis avancem no âmbito científico nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DESIDÉRIO, Plábio Marcos Martins. Merchandising social e os códigos da imagem televisiva: a construção de significados na telenovela. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 82-98, 2010. Disponível em: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/10>. Acesso em: 1º maio 2019.

HAMBURGER, Esther. Novela, política e intimidade: a construção da realidade. In: HAMBURGER, Esther. **O Brasil antenado: a sociedade da novela**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 148-170.

HERGESEL, João Paulo. Carrossel de sentimentos: melodrama na telenovela do SBT. **Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 19, p. 72-82, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/12444>. Acesso em: 1º out. 2020.

HERGESEL, João Paulo; FERRARAZ, Rogério. Melodrama infantojuvenil na televisão brasileira: análise estilística de Carrossel (SBT, 2012-2013). **Conexão: Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 31, p. 201-222, 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/5174>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Telenovela como recurso comunicativo. **MATRIZES**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 21-47, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38239>. Acesso em: 1º maio 2019.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. Memória e identidade na telenovela brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 23., Universidade Federal do Pará, Curitiba, 2014. **Anais** [...]. Brasília: Compós, 2014. Disponível em: http://compos.org.br/encontro2014/anais/Docs/GT12_ESTUDOS_DE_TELEVISAO/templatexxiicompos_2278-1_2246.pdf. Acesso em: 1º maio 2019.

MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. Telenovela e política: perspectivas e modos de abordagem. **Revista Significação**, São Paulo, v. 42, n. 44, p. 318-338, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/102506>. Acesso em: 1º maio 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Latin America: cultures in the communication media. **Journal of Communication**, Oxford, v. 43, n. 2, p. 18-30, 1993. Disponível em: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/43/2/18/4160017?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 1º maio 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

RONDELLI, Elizabeth. Realidade e ficção no discurso televisivo. **Letras**, Curitiba, v. 11, n. 48, p. 149-207, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19016/12326>. Acesso em: 1º maio 2019.

SADEK, José Roberto. **Telenovela**: um olhar do cinema. São Paulo: Summus, 2008.

THE INTERNATIONAL Format Awards. **C21Media**, Londres, 2019. Disponível em: <https://www.c21media.net/the-international-format-awards-2019/>. Acesso em: 1º maio 2019.

Estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária

Rudinei Kopp

Doutor em Comunicação Social pela PUCRS e professor no Departamento de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul.

E-mail: rudinei_kopp@yahoo.com.br

Fábio Hansen

Doutor em Letras pela UFRGS, professor no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR na linha de pesquisa Comunicação e Formações Socioculturais.

E-mail: fabiohansen@yahoo.com

Resumo: Este artigo é uma fração da investigação longitudinal intitulada *O ensino de criação publicitária*, realizada pelo grupo de pesquisa Inovação no Ensino de Publicidade. Nele refletimos sobre outros modos de ensinar, tomando a sala de aula como campo de observação. Para tanto, analisamos uma experiência significativa na disciplina de Direção de Arte II da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc): criação de embalagens e peças promocionais à Feira Pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). O material foi produzido e disponibilizado durante a Semana dos Produtos Orgânicos da Efasc, em 2016. A situação acompanhada e monitorada se revelou significativa porque a ação criativa do professor, planejando cuidadosamente a atividade, gerou um exercício desafiador favorável à prática criativa. Igualmente, a criação de mecanismos de recompensa estimulou a inserção estudantil em práticas sociais, potencializando experiências vividas em outras situações de aprendizagem.

Abstract: This paper is part of a longitudinal study entitled Teaching Advertising Creation, which was carried out by the research group on Innovation in Advertising Teaching. This study approaches different forms of teaching by taking the classroom as the observation field. Therefore, this study analyzes a significant experience observed along the course of Art Direction II in the University of Santa Cruz do Sul (Unisc): creation of packaging and promotional pieces for the Pedagogical Fair in the Agricultural Family School of Santa Cruz do Sul (Efasc). The material was produced and became available during the Organic Products Week of EFASC in 2016. The situation was monitored, and it proved to be significant due to the creative action promoted by the professor, who carefully planned the activity and generated an appropriate challenging exercise for creative practice. Likewise, the reward mechanisms proposed have stimulated student insertion into social practices, enhancing experiences in other learning situations.

Recebido: 25/06/2019

Aprovado: 01/08/2019

Desse modo, o ensino baseado em projetos beneficiou a integração entre os conteúdos programáticos com problemas vivenciados por comunidades, trazendo sentido para a experiência de aprender criatividade.

Palavras-chave: publicidade; ensino; criatividade; trabalho docente; formação publicitária.

Accordingly, project-based teaching has benefited the integration between the class content and community issues, which brings meaning to the experience of learning creativity.

Keywords: advertising; teaching; creativity; educational work; advertising formation.

1. INTRODUÇÃO: O ENSINO DE CRIAÇÃO PUBLICITÁRIA BASEADO EM PROJETO

Os cursos superiores em publicidade produzem, anualmente, um expressivo número de graduados, em sua maioria treinados para aplicar o já conhecido de maneira convencional¹. Soma-se a isso o fato de reproduzirem os modelos criativos do mundo do trabalho publicitário, com aulas de criação seguindo o padrão de qualquer outra disciplina.

Piratininga, em sua trajetória como docente, deparou recorrentemente com discentes que fechavam seu espírito para voos mais arrojados, agarrando-se às regras consagradas. Os jovens “procuram no velho não apenas o exemplo, mas a fórmula e a receita testada, abrindo mão de seu mais precioso potencial: o atrevimento, a impetuosidade, a inovação”².

Parece-nos desafiador refletir sobre os níveis de estímulos promovidos pelo professor para o desenvolvimento do pensamento, da ideia e da criatividade a fim de fazer que os estudantes expressem seu potencial além dos métodos reprodutivos. Cabe ao professor repensar as estratégias de ensino para contagiá-los e excitá-los em diferentes direções em detrimento a enquadrá-los em um contexto estritamente mercadológico.

Uma das estratégias para experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem está alicerçado em projetos³, envolvendo atividades desafiadoras capazes de colaborar para a criatividade estudantil ao oportunizar a vivência de outras experiências e, por extensão, a excitação do saber criativo. Sternberg e Lubart⁴ salientam que a criatividade é a capacidade de criar algo diferente, que seja útil ao indivíduo ou à sociedade, direcionando o esforço criativo para a resolução de problemas do dia a dia.

É o que verificamos, ao longo do primeiro semestre de 2016, no projeto de criação de embalagens e peças promocionais realizado na disciplina de Direção de Arte II (doravante DA) do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) para a Feira Pedagógica da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (Efasc). Essa experiência é parte da investigação longitudinal do Grupo de Pesquisa Inovação no Ensino de Publicidade⁵.

1. ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

2. PIRATININGA, Luiz Celso de. *Publicidade: arte ou artifício*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994, p. 33.

3. ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2006.

4. STENBERG, Robert, LUBART, Todd. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, Robert; LUBART, Todd (org.). *Handbook of creativity*. Londres: Cambridge University Press, 1999.

5. Disponível em: <https://www.grupoiep.com/>.

Temos por objetivo identificar estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária, reconhecendo nelas inovações nas práticas docentes adaptáveis às condições atuais do ensino superior de publicidade.

Analisar criticamente o processo de ensino de criação publicitária exige partir de concepções teóricas provenientes de outros campos do saber. É o caso da aproximação dos preceitos de Santrock⁶, Sternberg e Lubart⁷ – instituição de mecanismos de recompensa, de desafios e de níveis evolutivos de complexidade no processo criativo – da noção de ecossistema comunicativo de Martín-Barbero⁸ – ampliar o ambiente de aprendizagem, propiciando espaços experimentais de produção de conhecimento, como é a experiência de ensino com extensão aplicada a um projeto comunitário local na perspectiva de formação do publicitário cidadão.

No projeto Unisc-Efasc definiu-se como objeto de trabalho de DA a Feira Pedagógica da Efasc – parte de uma rede de escolas em todo o Brasil que tem por metas a produção de alimentos orgânicos e o estímulo à permanência do jovem no campo como perspectiva economicamente viável. Os estudantes da Efasc mantêm-se completamente integrados às suas origens. Eles vêm do campo, e suas famílias seguem produzindo para comercialização e subsistência. A Efasc realiza desde 2013 uma feira e oferece, às segundas-feiras, no saguão da escola, alimentos orgânicos produzidos pelos alunos em suas propriedades. As definições de valores, o atendimento aos consumidores e a divulgação ficam a cargo dos próprios estudantes.

Este projeto articulou os conteúdos ministrados em aula na disciplina de DA com as necessidades da feira da escola: peças promocionais, sinalização e material para ponto de venda. Considerando as possibilidades de execução das peças, definiu-se pela criação de etiquetas de identificação em três tamanhos, peça promocional para o PDV (*banner* ou faixa), placa de rua indicativa à feira, peça promocional de baixo custo e imagens de divulgação para redes sociais.

Houve cuidado em realizar uma atividade ao alcance da capacidade dos estudantes do quinto período do curso de Publicidade da Unisc e aderente ao conteúdo programático e às características da disciplina de DA. Por outro lado, a extensão do conhecimento criativo extrapolou a variedade de domínios técnicos que as disciplinas de criação sugerem em sua rotina, potencializando tanto o profissional quanto o humano. Humanizar os futuros profissionais talvez seja o que mais importa. As barreiras que o sujeito impõe não raro nos soam como limitadores maiores do desenvolvimento da capacidade criativa do que o processo. Nesse sentido, o fator humano é uma variável cultural chave ao desempenho criativo.

Ao envolver o seu entorno, o projeto Unisc-Efasc nos conduz à mobilização da noção de ecossistema comunicativo de Martín-Barbero⁹: o conhecimento se torna significativo quando as estratégias de ensino aproximam o cotidiano universitário do entorno, estabelecendo relações substantivas, promovendo

6. SANTROCK, John. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: AMGH, 2009.

7. STENBERG; LUBART, op. cit.

8. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

9. Ibidem.

motivações sociais, gerando valores positivos para os discentes e o mundo que os cerca. Para Martín-Barbero, o ecossistema comunicativo é constituído pela mistura de linguagens e saberes que vão além dos livros e da escola. Seria insensato isolar docentes e discentes de outros contextos educacionais. Isso leva ao risco de distanciar o processo de ensino-aprendizagem daquilo que ocorre na vida cotidiana. É o próprio Martín-Barbero quem conta que a escola ainda exige do sujeito da aprendizagem que não leve a sensibilidade para a sala de aula, porque as emoções estudantis “desestabilizam a autoridade dos professores. Daí que o mundo onde o sujeito jovem habita seja menos o da escola”¹⁰.

Historicamente, as instituições de ensino escolar fundaram suas bases na lógica da hierarquia e da racionalização em detrimento das emoções. Essa constatação deriva da percepção de Martín-Barbero de que “a escola continua consagrando uma linguagem retórica e distante da vida”¹¹. A principal mudança que acontece na educação é que a aula conta cada vez menos do que o entorno. Significa cambiar as estratégias de ensino, potencializando as experiências vividas em outras situações de aprendizagem. Ato contínuo, não há como afastar o aprendizado das ruas, dos locais urbanos e/ou rurais, das interações sociais.

A Feira Pedagógica da Escola Família Agrícola foi adotada para aproximar o cotidiano da sala de aula ao mundo contemporâneo. Sair da rotina da sala de aula, interagir com a sociedade e entrar em contato com outra realidade – de uma escola agrícola, de jovens rurais, de produção e comércio de alimentos orgânicos e seus consumidores – é reconhecer que o ensino hoje está pautado na pluralidade e na diversidade do pensamento; em trocas simbólicas que transcendem o espaço da sala de aula. Orozco Gómez¹² argumenta que se aprende de muitas maneiras, e que a escola não é o único lugar onde se produz aprendizagem, pois emerge nos estudantes “um potencial de saberes diversos mas entrelaçados, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural”¹³. Estamos acompanhando um momento rico e complexo de mudanças em que “o saber escapa dos lugares sagrados”¹⁴ para se tornar disperso e fragmentado, escapando ao modelo linear e sequencial para, assim, desenvolver novas modalidades de aprendizagem formais e não formais.

2. DESAFIOS E RECOMPENSAS PARA EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Pesquisa desenvolvida por Chambers¹⁵ constatou que professores universitários preocupados com o aprimoramento da criatividade nos estudantes apresentam perfis que envolvem o entusiasmo e o encorajamento da independência estudantil, estimulando a iniciativa dos estudantes e escutando com atenção as suas intervenções. De fato, preocupar-se apenas com o conteúdo informativo, utilizar formas de avaliação que exigem apenas a reprodução do conteúdo

10. Idem, p. 31.

11. Idem, p. 25.

12. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania*. São Paulo: Paulinas, 2014.

13. MARTÍN-BARBERO, op. cit., p. 126.

14. Ibidem.

15. CHAMBERS, Jonathan. College teachers: their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, v. 65, n. 3, p. 326-334, 1973.

dado em classe e adotar sempre a mesma metodologia de ensino são condições desfavoráveis à produção de um discurso criativo em aula.

Trabalhar com desafios e com projetos reais revelou-se um caminho significativo no ensino de criação publicitária. Nesse sentido, a ação educativa de projetos diz respeito ao modelo de estratégia de ensino que pode dar vazão à imaginação. Igualmente, impõe desafios que podem promover a geração de ideias criativas e incentivar os discentes a pensar ideias novas relacionadas ao conteúdo das disciplinas.

As estratégias promovidas na disciplina de DA envolveram os estudantes numa dimensão de desafios, conforme sugere Santrock¹⁶. O primeiro conteúdo foi relacionado ao desenvolvimento de embalagens: funções, mercado, confecção de planta técnica e aplicação de fundamentos de *design*. Foi proposto como atividade inicial um chá orgânico. Os estudantes pesquisaram sobre o cultivo e a comercialização de produtos orgânicos para, em seguida, materializar esse conteúdo em texto promocional no verso da caixa de chá. O propósito era prepará-los já nas três primeiras semanas de aula para o projeto final, gradualmente elevando a complexidade dos exercícios.

O propósito da disciplina de DA estava em gerar um desafio, lançado a partir de microproblemas programados em níveis evolutivos de dificuldade. Ao final da terceira semana de aula os estudantes foram informados sobre a visita do cliente (Efasc) na semana seguinte. O professor instruiu os aprendizes para dedicarem especial atenção à percepção de problemas que a instituição poderia ter em relação às formas de comercialização e comunicação dos produtos da Feira Pedagógica.

O primeiro contato entre o cliente (Efasc) e os alunos da Unisc aconteceu na quarta aula do semestre. Uma aluna e um aluno do terceiro ano da escola, acompanhados de um professor, estiveram na Unisc e compartilharam dados sobre a história, a metodologia da escola e o perfil dos estudantes; mostraram imagens relacionadas à Feira Pedagógica; contextualizaram as condições nas quais ela costumava ser realizada. Na sequência, instaurou-se o diálogo para detectar se havia ou não problemas de comunicação na feira. Após o encerramento das atividades com os integrantes da Efasc, a turma de DA sistematizou coletivamente as percepções.

Cabe destacar o ambiente colaborativo como dimensão-chave para dar voz aos estudantes, encorajando-os a ter iniciativa para se expressar e exercer atitude crítica e construtiva. A partir do processo colaborativo diagnosticaram-se: ausência de identidade e padronização visual; materiais publicitários com aparência amadora; inexistência de peças informativas facilitadoras da comercialização; e fragilidade no material de comunicação empregado em redes sociais. Havia também potencialidades: preços baixos para produtos de ótima procedência; imagem positiva da Efasc na cidade; domínio sobre o que era produzido; e a feira como oportunidade de contato entre consumidores, produtores e escola.

16. SANTROCK, op. cit.

Ficou acordado entre professor e estudantes que a semana de intervalo até a aula seguinte seria dedicada a pesquisas sobre a produção orgânica em pequenas propriedades e sobre a realidade do jovem do campo; e investigar características das feiras municipais – vistas como potencial concorrência – e também características sobre o consumidor local, nacional e global de orgânicos.

Configurou-se, assim, uma série de atividades criativas em níveis evolutivos de complexidade para o estudante se aventurar em práticas desafiadoras progressivamente. É o que defende Santrock¹⁷, para quem o desenvolvimento da capacidade criativa depende de como o docente programa o conjunto de atividades, considerando que a “criatividade é um fenômeno complexo e plurideterminado”¹⁸.

A complexidade da tarefa, capaz de provocar desafios, foi denominada pelo docente de DA “mundo possível” e “mundo ideal”. No primeiro, o propósito era apresentar peças publicitárias que poderiam ser empregadas de fato, respeitando as restrições orçamentárias da escola. O “mundo ideal” era uma segunda proposta que ampliava a primeira, trabalhando com ideias de médio e longo prazo, sem restrição orçamentária. A indicação era que os dois “mundos” mantivessem uma identidade visual em comum. As duas propostas foram encaminhadas à Efasc, deixando claro que a primeira ideia era exequível e a segunda era um ensaio criativo estimulando uma visão de projeto para o futuro da Feira Pedagógica.

Outra variável considerada é a criação de mecanismos de recompensa para superar os desafios impostos ao longo de processo de criação, promovendo estímulos que favorecem a prática criativa. No ensino superior a recompensa pode ser de ordem objetiva e/ou subjetiva: chegar a um conhecimento parecido ao do professor, com o intuito de interpelá-lo; mostrar à turma que sabe, com o intuito de reconhecimento dos pares e do professor; conquistar a nota máxima; ter seu trabalho selecionado para veiculação; determinada premiação atribuída pelo professor, entre tantas outras de ordem íntima, como o sentimento de autorrealização pelo próprio aprendizado.

As etapas referentes ao projeto desenvolvido mereciam uma gratificação para sustentar o engajamento dos estudantes do início ao fim. Além de ter a proposta selecionada e o material produzido, o grupo vencedor de alunos da Unisc foi até a Efasc apresentá-la aos alunos e professores (Figura 1). O lançamento do novo material ocorreu num evento durante a Semana dos Produtos Orgânicos da Efasc, na décima semana do semestre. No evento, que recebeu cobertura da mídia do município de Santa Cruz do Sul, os estudantes da Unisc apresentaram a comunicação publicitária criada no projeto. O material vem sendo usado desde então pela Efasc.

O material apresentado, aprovado, finalizado e considerado como aplicável – “mundo possível” – foi constituído por: marca/identidade visual (Figura 2), sistema de placas/*banners* de identificação aplicado a uma versão para o acesso à Efasc (Figura 3), etiquetas de identificação para produtos (Figura 4), peça promocional livre e de baixo custo para divulgação da Feira Pedagógica (Figura 5), faixa de identificação para PDV (Figura 6) e imagens para divulgação em redes sociais (Figura 7).

17. Ibidem.

18. ALENCAR & FLEITH, op. cit., p. 110.



Figura 1: Dia da apresentação das propostas desenvolvidas pelos estudantes da Unisc para professores e estudantes da Efasc.



Figura 2: Marca aprovada para identificar a Feira Pedagógica da Efasc



Figura 3: Placa indicativa de rua com aplicação da marca, dia da semana e distância



Figura 4: Etiquetas em papel reciclável com identificação de produto, data de produção, data de validade, preço e estudante produtor



Figura 5: Material promocional com texto explicativo sobre produtos orgânicos. A peça também informa a data e o endereço da Feira Pedagógica



Figura 6: Faixa de identificação interna (saguão da Efasc) para a Feira Pedagógica

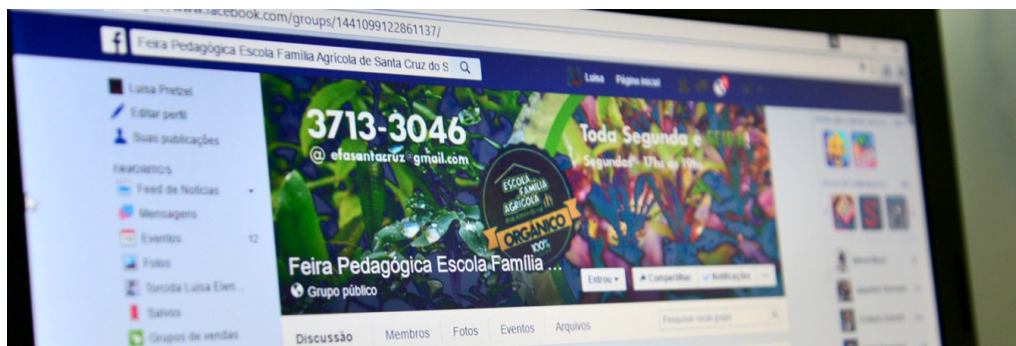


Figura 7: Identidade para capa de Facebook

O reconhecimento, a visibilidade proporcionada pela mídia, a confecção e a circulação do material são premissas de engajamento e estímulo à criatividade – que pressupõe envolver e motivar para o desenvolvimento de ideias a partir do conhecimento e da experiência pessoal. Premiar a criatividade estudantil se mostra uma experiência produtiva, pois nossos jovens são “educados para a atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os condenam”¹⁹.

Aos estudantes não premiados cabe a tarefa de compreender que “se aprende de muitas maneiras: pela descoberta, pela tentativa e pelo erro”²⁰, desde que os erros sejam encarados como uma etapa para a conquista da excelência, com uma postura rumo à maturidade, pela qual os professores são responsáveis não habituando os alunos somente ao sucesso, mas os preparando para lidar com a imprevisibilidade, com o risco, com opiniões e avaliações contrárias – fundamentais à formação do conhecimento.

3. PLANEJAMENTO DE AULAS CRIATIVAS E ORIENTAÇÃO DE ESTUDANTES CRIATIVOS

O trabalho docente é uma tarefa de planejamento criativo. Há um conjunto de fatores que se deve priorizar na formação de uma consciência criativa (e menos reprodutiva): o modo como se planejam as aulas e se ministram os conteúdos, como se concebem as avaliações, como se divide a turma em equipes e se estabelece o número de integrantes; a ponderação sobre os conhecimentos prévios advindos de disciplinas anteriores; a adaptação dos conteúdos diante do cenário projetado, alinhando as atividades ao anunciante prospectado; a flexibilização das aulas às intercorrências; e a concessão de espaço a dúvidas que envolvam a construção do conhecimento.

No projeto estudado, o planejamento começou cedo. Um mês antes de iniciar o semestre letivo, o professor alinhavou a execução do projeto em parceria com a Efasc. Contatou a coordenação da escola, realizou reuniões e visitas para conhecer o perfil, os alunos, a metodologia de ensino, as condições de funcionamento e a filosofia da instituição. Os encontros se revelaram essenciais para, juntos – direção da escola e professor da disciplina de DA –,

19. CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 77

20. OROZCO GÓMEZ, op. cit., p. 25.

identificarem uma situação/objeto que poderia ser adotada como motivo para o trabalho em sala de aula. A Feira Pedagógica se adequava às condições que gerariam um *briefing* executável na equação tempo, conhecimentos técnicos e teóricos, e disponibilidade financeira para a produção.

Assim, ingressou-se no semestre com o planejamento do projeto consolidado, vislumbrando o aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, atividades de pesquisa e combinação de tempos individuais e coletivos. O planejamento exigiu antecedência nos prazos entre as etapas do trabalho interno do professor: lançar ideias, traçar objetivos, identificar questões norteadoras, definir tarefas para dividi-las, criar cronograma e sincronizar agendas entre alunos e professores da escola e da universidade para as atividades conjugadas.

Essas fases de pensamento são momentos de decisão, crítica e imaginação. Exigem criatividade e doses de inventividade do professor publicitário, à medida que uma aula de práticas criativas demanda uma postura pedagógica compatível. Como publicitários de formação – professores sem licenciatura –, podemos nos valer da promoção de ações criativas, guiando-nos pela lógica de que somos professores de criação. Logo, devemos proporcionar aos estudantes exercícios criativos, antes de exigir que sejam criativos.

Ao observar o professor de criação, em tese examinaríamos estratégias de ensino de um sujeito criativo. O docente, quando se envolve com a atividade de ensinar criatividade, passa a ser avaliado pelos estudantes como um profissional criativo, que além da disciplina assegura criatividade em seus métodos. A docência é uma “profissão que dependerá dos saberes da área que já trazemos, mas também dos saberes próprios à profissão de professor”²¹.

A ação criativa do professor “demanda habilidades comunicativas que lhe permitam criar um espaço comunicativo que se constitua no espaço onde as atividades podem fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade”²². Tal espaço comunicativo se materializa em uma situação de aprendizagem em específico: a orientação – estratégia de ensino em que o professor acompanha os estudantes de forma sistemática e colabora na superação de dificuldades. No processo de orientação, por meio da sua presença como agente mediador, o professor desperta a capacidade de produzir angústias e questionamentos, cumprindo seu papel de propositor. A tarefa de quem ensina não é repassar ao seu interlocutor aquilo que já está assimilado, mas desafiá-lo e provocá-lo a (re) construir e negociar significados sobre determinados fatos, além da apropriação de conteúdos novos, antes desconhecidos e sobre os quais se pode avançar.

Nas aulas de DA observamos a divisão dos estudantes em equipes de trabalho. Na turma havia 26 estudantes divididos em onze equipes, formadas por no mínimo dois e no máximo três integrantes. A formação de grupos pequenos favoreceu a promoção de um ambiente colaborativo que ampliou a capacidade criativa dada à troca de conhecimentos heterogêneos, sem preterir a singularidade dos integrantes. O real monitoramento do professor, uma vez

21. ANASTASIOU, Léa. Construindo a docência no ensino superior. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (org.). *Didática e práticas de ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 175.

22. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002, p. 32.

que os trabalhos foram orientados durante várias aulas, permitiu aos estudantes a aplicação de conteúdos de DA.

Antes das primeiras tentativas de construção dos *layouts*, foi possível acompanhar como cada grupo elencou os problemas e soluções imaginadas. Apenas depois dessa orientação o trabalho prosseguiu. Outra situação destacada foi a percepção dos rumos que as tarefas tomavam: o acompanhamento da rotina em aula fez o professor conhecer as particularidades de aprendizado dos estudantes e sentir a necessidade de acrescentar conteúdos relacionados a *design* gráfico. Fundamentos propostos por Lupton e Phillips²³ foram incorporados para incrementar as atividades e estimular versões diferenciadas antes da definição da ideia final de cada grupo.

No trabalho de campo na Unisc identificamos um professor mentor, guia e orientador do estudante ao longo do seu desenvolvimento, sem se limitar ao papel exclusivo de transmitir conteúdo. A rotina em aula demonstrou a importância do trato do professor com os estudantes; a interação a fim de torná-lo conhecedor das particularidades de aprendizado deles, acompanhando de perto a evolução. O processo de orientação aproximou docente e discentes e permitiu ao professor envolvê-los para trabalhar em parceria, discutindo ideias e gerando desafios a serem resolvidos em conjunto.

Portanto, aulas planejadas “de modo a prover situações que os alunos devem resolver colaborativamente, em pequenos grupos”²⁴, tendem a efetivar o diálogo de modo intenso no ato comum do conhecimento. O diálogo em grupo, especialmente nas circunstâncias de equipes menores, possibilita uma articulação mútua de escuta e fala, permitindo a exposição de opiniões contrárias tão importantes para a formação do conhecimento. Na perspectiva dialógica, a comunicação é circular. A educação, por meio do processo de ensino, não está no professor, na universidade ou no estudante. É nas relações e na reciprocidade da convivência entre sujeitos e conhecimento que ela se constitui. Como expressão desta densa relação entre os dois campos – comunicação e educação –, Martín-Barbero²⁵ recorda da contribuição de Paulo Freire: “a porta para a comunicação que nos abre Paulo Freire é basicamente para a sua estrutura dialógica. Pois há comunicação quando a linguagem dá forma à conflituosa experiência do conviver, quando se constitui em horizonte de reciprocidade” da interlocução.

Nesse sentido, frisamos que o processo de orientação é uma estratégia para experiências significativas no ensino de criação publicitária, desde que prevaleça a abertura criativa. O acompanhamento do professor durante as atividades pode desenvolver uma tensão criativa, uma espécie de “adrenalina” para encorajar os discentes a experimentar, arriscar e vivenciar o que está sendo aprendido. No ponto de vista de Sodré²⁶, seria desenvolver a vivacidade, a capacidade de improvisação, de cooperação, com abertura para interatividade, inventividade e criatividade.

23. LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

24. MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: VI ENCONTRO INTERNACIONAL E III ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Anais...**, São Paulo, 2010, p. 7.

25. MARTÍN-BARBERO, op. cit., p. 29.

26. SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas docentes examinadas até aqui podem, dependendo da angulação, não ser encaradas como experiências significativas do ensino de criação publicitária. Então precisamos acrescentar, de imediato, o nosso raciocínio nuclear. Embora as práticas acompanhadas nas aulas de DA – cliente real, processo de orientação, formação de equipes de trabalho, resolução de problemas de comunicação publicitária expostos em um *briefing* de trabalho social – configurem ações institucionalizadas no cotidiano do ensino de criação publicitária, elas são incrementadas com toques pontuais de inovação. Ao valorizar o entorno na dinâmica de projetos, propor exercícios desafiadores com níveis evolutivos de complexidade e mecanismos de recompensa configura um conjunto de atividades criativas planejadas.

Ainda que ressoem procedimentos convencionais, apresentam uma condição diferenciada de utilização para elementos já existentes. Valorizamos as mínimas atitudes e comportamentos para a inserção da criatividade no contexto educacional. Logo, pequenas iniciativas factíveis, como os estímulos até agora examinados para gerar ações criativas em aula, são mudanças que impactam no ensino de criação e contribuem na formação do publicitário. Não defendemos que o professor abra mão de práticas consolidadas e modifique por completo todas as suas aulas, pois sabemos das dificuldades de rupturas muito bruscas.

Embora o processo de ensino-aprendizagem seja um modo culturalizado e social, é também um processo próprio a cada sujeito docente e discente, repleto de componentes, pois “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”²⁷.

O projeto Unisc-Efasc seria o contrabalanço do “mundo real” e do “mundo ideal”, sem ignorar um, tampouco o outro, manifestando continuidades e descontinuidades com o modelo tradicional de ensinar publicidade. As disciplinas que implicam práticas criativas se organizam a partir de pequenos rompimentos, pois o processo criativo está sempre alternando entre a ordem e o caos, o conforto e o desconforto²⁸.

De fato, importa o docente mostrar disposição para desestabilizar a estrutura do campo e provocar rupturas pontuais no microcosmo da sala de aula de criação publicitária. Rodari²⁹ observava, já em 1982, a transformação do professor em um “promotor da criatividade. Não é mais ele que transmite um saber pronto”. Exprime “o melhor de si mesmo, a desenvolver em si mesmo os hábitos da criação, da imaginação, do empenho construtivo em uma série de atividades”. Os estudantes deveriam ser encorajados a explorar as possibilidades de subversão dos formatos existentes, recebendo dos professores suporte para expressar a criatividade, justamente o que acompanhamos no projeto Unisc-Efasc.

27. NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 16.

28. WEINER, Rui. **A criatividade no ensino do design**. Dissertação (Mestrado) – Universidade das Belas Artes, Universidade do Porto, 2010.

29. RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982, p. 142.

De tudo que foi referido, importa-nos construir experiências que aliem o trabalho em aula com desafios aos estudantes; propor um conjunto de atividades criativas programadas em níveis evolutivos de complexidade; incentivar o estudante a pensar em novas ideias relacionadas ao conteúdo das disciplinas por meio de mecanismos de recompensa; promover um ambiente colaborativo para ampliar a capacidade criativa; a ação criativa do professor, planejando cuidadosamente as aulas e efetivamente orientando os estudantes; e humanizar os futuros publicitários, pois o conhecimento se torna significativo quando as estratégias de ensino incorporam o entorno ao cotidiano universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no Ensino Superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

ANASTASIOU, Léa. Construindo a docência no ensino superior. *In*: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (org.). **Didática e práticas de ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. *In*: VEIGA, Ilma; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. São Paulo: Papirus, 2000.

CHAMBERS, Jonathan. College teachers: their effect on creativity of students. **Journal of Educational Psychology**, v. 65, n. 3, p. 326-334, 1973.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto. 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. *In*: VI ENCONTRO INTERNACIONAL E III ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **Anais...**, São Paulo, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PIRATININGA, Luiz Celso de. **Publicidade: arte ou artifício**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTROCK, John. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: AMGH, 2009.

STENBERG, Robert, LUBART, Todd. The concept of creativity: prospects and paradigms. *In*: STERNBERG, Robert; LUBART, Todd (org.). **Handbook of creativity**. Londres: Cambridge University Press, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

WEINER, Rui. **A criatividade no ensino do design**. Dissertação (Mestrado) – Universidade das Belas Artes, Universidade do Porto, 2010.

Comunicando o espírito: a publicização religiosa na Renovação Carismática Católica

César Portantiolo Maia

Doutorando em Sociologia pela Universidade da Beira Interior com co-tutela na Universidade Federal de Sergipe. Mestre em Ciências Sociais pela Unifesp. Faz parte do Laboratório de Estudos do Poder e da Política.

E-mail: cesarpmm@hotmail.com

Maira Bittencourt

Tem pós-doutorado em Comunicação pela Universidade da Beira Interior. Professora efetiva do departamento de Comunicação da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do grupo de pesquisa e extensão em Linguagens e Práticas Jornalísticas. Autora do livro O Príncipe Digital.

E-mail: maira_bittencourt@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica a respeito da Renovação Carismática Católica com ênfase nos seus meios de publicização. Através da retomada de produções acadêmicas que analisam este movimento religioso, propomos investigar seus processos de fundação e crescimento, observando as principais opções adotadas e a íntima relação desenvolvida com os meios de comunicação social. Por fim, buscamos trazer algumas problematizações que envolvem os fenômenos da religião e da comunicação.

Palavras-chave: Renovação Carismática Católica; Igreja Católica; comunicação; publicização.

Abstract: This work presents a bibliographical review on the Catholic Charismatic Renovation with emphasis in its means of diffusion. Through the research of academic productions, which analyze the religious movement, we propose to investigate its processes of formation and growth, observing as main the options adopted and a type of relationship developed with the social media. Finally, we looked for some problems that involve this phenomenon of religion and communication.

Keywords: Catholic Charismatic Renovation; Catholic church; communication; diffusion.

Recebido: 28/08/2018

Aprovado: 21/10/2019

1. INTRODUÇÃO

A Renovação Carismática Católica (RCC) é um movimento da Igreja Católica que está no Brasil há 52 anos. No entanto, expandiu-se numericamente, de forma vertiginosa, na década de 1990. A partir dos grupos de oração, dos encontros de massa, da presença nos meios de comunicação e dos padres cantores, as lideranças do movimento trouxeram grande número de indivíduos que estavam sem religião, bem como católicos desanimados com suas práticas religiosas e que desejavam ter outras experiências de fé.

Um dos caminhos prioritários escolhidos pela RCC para propagar a fé católica foi a utilização da comunicação de massa. Basicamente se destacam dois processos: os encontros para multidões (como pregações, congressos e shows) e as inserções nas mídias (rádio, televisão e internet).

Ao longo de sua história, o movimento criou e impulsionou verdadeiros sistemas de comunicação, como a Comunidade¹ Canção Nova, que hoje possui concessões de rádio e televisão, além de *site* e página no Facebook. Todos estes canais possuem conteúdo exclusivo.

Para situar o leitor a respeito do que estamos analisando, primeiramente apresentamos uma breve retomada histórica da fundação do movimento. Identificamos, de forma sucinta, suas principais práticas e alguns elementos de sua estrutura organizacional. Sem a pretensão de expor toda a trajetória, apenas destacamos os elementos que julgamos essenciais para o entendimento do problema analisado.

Na sequência, tratamos dos meios utilizados pela RCC para tornar-se conhecida, angariar adeptos e transpor os limites estabelecidos para o religioso. Nesse processo, algumas questões teóricas e problematizações vão sendo agregadas, a fim de aprofundar o debate a respeito das funções sociais que cumprem os processos de publicização adotados pela RCC.

2. ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DA RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA (RCC)

A RCC é considerada uma manifestação do pentecostalismo dentro do catolicismo, pois trouxe para a Igreja Católica algumas práticas religiosas que não eram comuns em seu meio. Essas práticas já faziam parte dos grupos pentecostais e evangélicos e foram migrando para o catolicismo. Isso, em seus primeiros anos de atuação, gerou algumas ressalvas por parte da hierarquia eclesial e também de leigos.

O termo “pentecostal” remete a fato narrado na Bíblia, no livro Atos dos Apóstolos, quando os discípulos de Jesus, reunidos no “cenáculo²”, em data próxima da festa judaica de Pentecostes, receberam o “Espírito Santo” em forma de línguas de fogo. Esse fato fez que os discípulos se animassem para convencer outras pessoas a seguir sua crença. Pentecostes, a partir de então,

1.A palavra “comunidade”, para além do sentido comum utilizado no Cristianismo, que expressa uma reunião de pessoas que partilham crenças e forma de viver, tem para os carismáticos um sentido bem específico. Na RCC, expressa um nível de organização interna do movimento, pois as comunidades são um grupo bem específico dedicado ao trabalho de evangelização, valendo-se de metodologia própria e com objetivos pré-determinados (meios de comunicação, dependentes químicos, moradores de rua). Dividem-se em dois tipos: “comunidade de vida” e “comunidade de aliança”; no primeiro, as pessoas vivem juntas num mesmo local; e, no segundo, apenas compartilham o carisma (jeito de viver e de agir) nos diferentes espaços que habitam.

2.Cenáculo é o nome do local onde os discípulos de Jesus estavam reunidos (BÍBLIA, Atos, 2, 1-13).

ficou conhecido para os cristãos como envio do “Espírito Santo”. É o momento de efervescência espiritual dos discípulos de Jesus e de impulsionamento para a missão de propagar o cristianismo.

No contexto eclesial, de surgimento da RCC, o catolicismo vivenciava os efeitos da maior transformação do século XX, ocasionada pelos desdobramentos do Concílio Vaticano II (*aggiornamento*), que ocorreu na primeira metade da década de 1960. Este concílio acarretou mudanças práticas na Igreja, na tentativa de fazer que ela dialogasse com as mudanças sociais que estavam ocorrendo. Entre as principais alterações propostas, podem-se destacar a reforma litúrgica e a aproximação dos diferentes níveis da hierarquia eclesial, dando a leigos maiores autonomia e protagonismo na vida dos grupos religiosos³.

De acordo com Reginaldo Prandi⁴, o surgimento do movimento Carismático Católico se deu em 1967, nos Estados Unidos. Nesse momento, membros da Universidade Duquesne, localizada em Pittsburgh, que já possuíam contato com grupos pentecostais protestantes e estavam insatisfeitos com o seu processo de fé, se reuniram em um retiro para realizar um contato mais íntimo com Deus.

Cinco anos após seu surgimento nos Estados Unidos, a RCC chegou ao Brasil. Trazida pelos padres jesuítas Eduardo Dougherty e Haroldo Rahm, instalou-se em Campinas (SP) e rapidamente se espalhou para todo o Brasil. A partir de então começaram a fundação de grupos de oração e a realização de grandiosos encontros de massa.

Após ter estado no Brasil no ano de 1966, padre Eduardo retornou para a América do Norte, onde realizou estudos teológicos na Universidade de Toronto e teve a experiência do “batismo no Espírito Santo”. Em 1969, retornou ao Brasil e começou a atuar junto com padre Haroldo no Centro Kennedy, em Campinas, destacando-se, nos primeiros anos de RCC, pela sua capacidade empreendedora⁵. Ele fundou comunidades e meios de comunicação social, como a Comunidade de Aliança Jesus Te Ama, cuja principal função é formar grupos de partilha de orações, além da Associação do Senhor Jesus e do Centro de Produção Televisiva Século XXI, que trataremos mais para frente.

Nesse sentido é importante destacar a noção apresentada por Edênio Valle⁶, que aquilata o movimento carismático brasileiro ao processo de apropriação cultural vivenciado na América Latina. O autor identifica que determinados modelos de ser e viver produzidos no hemisfério Norte, mais especificamente nos Estados Unidos da América, foram absorvidos pelo sul, ou seja, pelos latino-americanos. A RCC se enquadraria neste contexto como um típico produto norte-americano que foi incorporado pela Igreja Católica brasileira. Uma expressão do pentecostalismo estadunidense trazida para cá.

Por ser algo novo e por não ter chegado através das vias institucionais, ou seja, algo que não foi trazido pelo Vaticano, em seu início a relação do movimento com o clero não foi das mais amistosas, havendo momentos de maiores e de menores atritos. No entanto, deve-se considerar que a Igreja Católica possui muitos grupos e setores que diferem ideologicamente;

3.CARRANZA, Brenda. **Renovação Carismática Católica: origens, mudanças e tendências**. Aparecida: Santuário, 2000.

4.PRANDI, Reginaldo. **Um sopro do espírito**. São Paulo: Edusp, 1998.

5.CARRANZA, op. cit.

6.VALLE, Edênio. A Renovação Carismática Católica: algumas observações. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 97-107, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a08v1852.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

sendo assim, alguns bispos e padres estiveram sempre na oposição, enquanto outros apoiaram incondicionalmente.

3. PRÁTICAS RELIGIOSAS DA RCC

A RCC tem como sua célula-base o grupo de oração, com encontros semanais que duram aproximadamente duas horas. De acordo com Brenda Carranza⁷, no grupo de oração os participantes da RCC satisfazem suas necessidades espirituais e desligam-se dos problemas e do mundo material exterior ao grupo. Esse desligamento proporciona ao participante momentos de paz, nos quais deixa de lado suas frustrações e preocupações do dia a dia. “Assim os participantes dos grupos de oração procuram e encontram uma resposta religiosa às suas aflições cotidianas, reelaborando sua maneira de ver e agir na sociedade”⁸.

Desse modo, o encontro do grupo pode ser considerado um momento de resolver problemas, não somente os objetivos (materiais e físicos), mas também os subjetivos, ou ligados a questões existenciais, psíquicas e afetivas, sendo a partir daí que se dá a possibilidade de reelaboração e ressignificação da convivência em sociedade pelo participante.

Muito comum nas práticas da RCC, o “batismo no Espírito Santo”, ou “deramamento do espírito”, caracteriza-se pela percepção sensível do Espírito Santo já recebido pelo fiel no sacramento⁹ do batismo. A ação do espírito possibilita ao fiel um reordenamento em sua vida, e tal ordem poderá ser reproduzida nos discursos empreendidos no espaço público, o que implica a publicização de argumentos amparados em preceitos religiosos.

De acordo com as orientações do movimento, muitos cristãos católicos, que foram batizados na Igreja, não tiveram a percepção do recebimento do “Espírito Santo”. Dessa forma, o batismo no espírito poderia dar ao fiel a oportunidade de vivenciar a ação “transformadora” do Espírito de Deus, sendo essa transformação, nos diversos aspectos de sua vida e também de suas concepções a respeito da sociedade, participação política e preocupação com problemáticas sociais.

Na maioria dos encontros da RCC, é utilizado o “dom de línguas”, ou glossolalia. Sendo um dos dons do Espírito Santo, expressa uma maneira de orar muito diferente da convencional. É uma oração sem vernáculo específico e que não possibilita uma inteligibilidade racional. Por causarem forte impacto e surpresa ao público externo ao movimento, as práticas da glossolalia e do batismo no Espírito Santo nem sempre ganham publicidade, mas são importantes para a manutenção das práticas simbólicas do movimento.

Dentre os instrumentos de vivência da fé dos carismáticos, destacam-se, também, os encontros de massa, que ocorrem em nível nacional ou regional. Nesses encontros, durante o dia ocorrem pregações de pessoas com destaque na RCC e apresentações de bandas, além de missas, curas e milagres.

Esses eventos apresentam um duplo movimento; de um lado, atraem o católico afastado, mostrando-lhe um catolicismo vigoroso, capaz de aglutinar maiorias

7.CARRANZA, op. cit.

8.Idem, p. 51.

9.O termo “sacramento”, pode ser entendido como um ato simbólico e com várias ações rituais envolvidas, tendo como função estabelecer uma relação do fiel que o está recebendo com Deus. O sacramento é ainda entendido como a “ação salvífica de Deus” que se dá a partir da orientação de alguém autorizado (um administrador do sagrado), da assembleia presente e da abertura do fiel em receber tal ação divina.

e mostrando um relativo poder e hegemonia da Igreja Católica. Do outro lado oferece um serviço religioso de massas que favorece o trânsito religioso¹⁰.

Além das funções relacionadas à fé dos indivíduos, os encontros de massa contribuem para que o movimento ganhe publicidade, ou seja, que se torne mais conhecido nos espaços “não eclesiais”. Isso ocorre, principalmente, quando tais eventos se dão em ambientes que não são confessionais, como campos de futebol e ginásios, pois demonstram a capacidade do movimento de ultrapassar as “fronteiras” da Igreja Católica e ocupar outros espaços.

Constitui também um elemento já característico das práticas religiosas do movimento as performances artísticas, principalmente musicais. Abaixo transcrevemos uma música tipicamente cantada na RCC. A partir dela podem-se perceber algumas características do movimento expressas nos versos do autor.

Invocamos (Eros Biondini)

Invocamos o teu nome, invocamos o teu poder, invocamos a tua presença no meio de nós.

Invocamos o teu nome, invocamos o teu poder, invocamos a tua presença, no meio de nós.

Manifesta Senhor o teu poder, manifesta Senhor a tua força, manifesta Senhor neste lugar, o teu grande amor, que tudo pode curar.

Manifesta Senhor o teu poder, com prodígios, milagres, sinais.

Manifesta Senhor neste lugar, o teu grande amor que tudo pode curar.

A música se restringe a essas duas estrofes e pode ser considerada uma música de adoração¹¹. Percebe-se nela uma relação direta do crente com Deus, “invocando o Seu nome” e “a Sua presença” entre as pessoas, numa relação que se fará possível através de visões e percepções subjetivas. O participante quer ver ou sentir Deus e as transformações que Ele faz na sua vida, melhorando a situação financeira, curando um mal físico ou qualquer problema pessoal.

No penúltimo verso, percebe-se o pedido para que Deus se manifeste com “prodígios”, “milagres” ou “sinais”. As manifestações sobrenaturais, comumente chamadas de milagres e que demonstram claramente a intervenção de Deus na vida dos participantes de maneira objetiva, são constituintes do sistema de crenças do carismático.

No entanto, cabe ressaltar que, embora as manifestações de Deus estejam atreladas, na maioria das vezes, a momentos de êxtase religioso, elas são muito valorizadas pelo movimento e tidas como primordiais para as mudanças no modo de vida dos participantes. Assim, a ação do “Espírito Santo” tem que se expressar, também, numa nova vida de quem o recebe, ou seja, os conceitos e concepções de ordem, que fazem parte das orientações dos carismáticos, devem ser incorporados pelos fiéis. Esta transmutação do campo espiritual para

10.CARRANZA, op. cit., p. 53.

11.Na RCC, uma das práticas tradicionais da Igreja Católica que é adotada com nova “roupagem” é a adoração ao santíssimo sacramento. Sempre presente nos encontros de massa, é muito valorizada por seus membros. Tendo como característica a utilização de cantos fortes, que exaltam o nome de Jesus, é geralmente nesses momentos que se dão os milagres, curas e libertações.

o prático formal possibilita que ideias defendidas pelo movimento permeiem esferas e passem a fazer parte do debate público.

4. A MÚSICA E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA: PROCESSOS DE MUDIATIZAÇÃO E PROPAGAÇÃO DA FÉ

A música e os meios de comunicação social, como rádio, TV e internet, são importantes instrumentos do processo de propagação da fé da RCC. De acordo com André Ricardo de Souza¹², a partir da década de 1980 ocorreram muitos investimentos, realizados por lideranças carismáticas, visando o desenvolvimento de emissoras de rádio e TV. Ocuparam posições de destaque, nesse processo, o padre Eduardo Doughert, fundador da Rede Século XXI, e o padre Jonas Abib, que fundou a comunidade e TV Canção Nova. Foi através dos meios de comunicação que cantores e bandas também conseguiram grande repercussão nacional.

A Rede Século XXI possui canal de televisão, revista de circulação nacional, *site* e páginas em redes sociais. A Comunidade Canção Nova, além das emissoras de TV e rádio, conta com uma editora, uma gravadora e um *site*.

Souza¹³ destaca que tanto a Rede Século XXI quanto a Canção Nova ampararam-se para seu crescimento e estruturação num projeto de marketing desenvolvido por profissionais especializados, bem como na formação dos “clubes de sócios”, nos quais o público que acompanha a programação pode estar patrocinando a manutenção do meio de comunicação e garantindo, assim, o financiamento de seus custos.

As mídias não são utilizadas somente para os momentos de oração e louvor, mas se transformaram em algo que pode ser assistido, acompanhado, comprado e consumido, seja a partir dos CDs e DVDs gravados, ou de suas programações, que incluem telejornais, entretenimento adulto e infantil e teledramaturgia.

Quando essas outras instituições – no caso, a Igreja e seus membros – se utilizam da mídia para apresentar informações, construir relacionamentos sociais e produzir atenção por meio de sua comunicação, acontece o que Stig Hjarvard¹⁴ classifica como um processo de midiatização da cultura e da sociedade.

A mídia entra nesse contexto social com a intenção de condicionar e agenciar a reflexão ou ação desse determinado grupo¹⁵. Sabendo que o que passa pela TV e rádio se torna rapidamente motivo de debate do público, os meios de comunicação absorveram, desde os anos 1980, esse caráter não apenas informativo, mas também de fins comerciais e institucionais. A mídia se afastou de um direcionamento dividido entre dois setores isolados: informação e entretenimento, ou, em outras palavras, jornalismo e ficção, para absorver outros campos do interesse público e de organizações da sociedade. Então, surge esse misto de informação e vivência sociais, testemunhos, música, igreja, entretenimento e jornalismo com aspecto de comunidade de fé. Junto com isso, passa-se cada vez mais a comercializar essas informações religiosas.

12.SOUZA, André Ricardo de. As investidas católicas na mídia. *Revista de Estudos da Religião – REVER*, ano 8, p. 27-45, set. 2008.

13.Ibidem.

14.HJARVARD, Stig. Doing the right thing: Media and communication studies in a mediatized world. *Nordicom Review*, v. 33, n. 1, p. 27-34, 2012; HJARVARD, Stig. Mediatization: conceptualizing cultural and social change. *MATRI-Zes*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 21-44, 2014.

15.HJARVARD, Stig. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*, v. 29, n. 2, p. 105-134, 2008; HJARVARD, op. cit., 2012.

Por ser algo profundamente imbricado entre as instituições religiosas, é chamado midiatização, e não apenas mediação. A mídia faz parte da estrutura de comunicação entre as instâncias em todo o seu planejamento e ação.

A midiatização diz respeito às transformações estruturais de longa duração na relação entre a mídia e outras esferas sociais. Em contraste à mediação, que lida com o uso da mídia para práticas comunicativas específicas em interação situada, a midiatização preocupa-se com os padrões em transformação de interações sociais e relações entre os vários atores sociais, incluindo os indivíduos e as organizações. Desta perspectiva, a midiatização envolve a institucionalização de novos padrões de interações e relações sociais entre os atores, incluindo a institucionalização de novos padrões de comunicação mediada¹⁶.

Com a midiatização, aparecem novas relações e as plataformas de comunicação passam a ser redesenhadas, “principalmente no âmbito da circulação de mensagens, situando o status dos receptores de mensagens em novas condições, transformando-os, também, em produtores de atividades discursivas midiáticas”¹⁷.

Nesse sentido, há inclusive uma confusão do público, que, em alguns momentos, nem enxerga a mídia no processo, mas apenas o produto que chega. Parte do público vê a TV Globo como mídia, porém não entende a Canção Nova como sendo igualmente um espaço de mídia. Ela passa a ser mais um espaço do sagrado.

Klein trata esse fenômeno como uma invasão das mídias visuais no terreno do sagrado. Seria um processo de interseção entre as imagens sagradas e as imagens de mídia, e “a percepção da imagem passa a ser a percepção da coisa em si, uma ilusão semiótica que sempre acompanhou o homem, como se pixels pudessem se converter em átomos”¹⁸. Pela televisão, o público passaria a fazer parte daquela realidade. Seria como se não existisse a barreira midiática, ou como se esta se tornasse invisível. Isso é ainda mais latente na comunicação religiosa. “É através das mídias eletrônicas que percebemos novas dimensões temporais e manifestação do sagrado [...] Nunca o casamento entre as igrejas e a TV demonstrou tanta força”¹⁹. Isso ganha ainda mais notoriedade porque aquilo que é midiático também transborda para o espaço físico, fazendo parte das celebrações, igrejas e outros espaços físicos da fé.

O relacionamento entre os fiéis e as celebridades midiáticas também fazem parte desse imaginário. Essas figuras auxiliam nessa aproximação entre vida religiosa, fé e mídia. São, em muitos casos, o grande elo que permeia os espaços físicos e midiáticos.

No campo musical, uma das celebridades midiáticas da RCC, que ganhou destaque a partir da década de 1990, foi o padre Marcelo Rossi. Em 1998, com a gravação do álbum *Músicas para Louvar ao Senhor*, vendeu 3,2 milhões de cópias. Além do significativo número de CDs vendidos, o padre Marcelo se destaca pela capacidade de reunir grandes massas em encontros e missas em que está presente, bem como pela participação em programas de TV com vasta audiência, como “Domingão do Faustão”, “Domingo Legal” e algumas exposições em parceria com a apresentadora Xuxa Meneghel²⁰.

16.HJARVARD, op. cit., 2014, p. 24.

17.FAUTO NETO, Antônio. Epistemologia do zigue-zague. In: FERREIRA, Jairo; FREITAS, Luiz Antonio Signates; PIMENTA, Francisco José Paoliello (org.). **Estudos da comunicação: transversalidades epistemológicas**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010. p. 79-100, p. 87.

18.KLEIN, Alberto. **Imagens de culto e imagens de mídia: interferências midiáticas no cenário religioso**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.139.

19.Idem, pp. 139 e 176.

20.SOUZA, op. cit.

Padre Marcelo Rossi pôde ser considerado o empreendedor de uma fase, na qual o sacerdócio ganhou destaque e o nome de outros padres juntaram-se ao dele. Apenas para exemplificar, citamos alguns nomes atuais: padre Reginaldo Manzotti, padre Alessandro Campos e padre Fábio de Melo. Isso não significa que antes do padre Marcelo Rossi não tenham existido padres cantores, ou com potencial midiático, porém esses não tiveram a mesma capacidade de mobilização e inserção nos meios de comunicação social.

Destacamos que, apesar da RCC ter se firmado historicamente com um discurso de amor à hierarquia da Igreja e em defesa da vivência dos sacramentos, remetendo à institucionalização da fé, os resultados do trabalho dos padres midiáticos não apontam necessariamente neste sentido. O fato de os fiéis identificarem-se com esses sacerdotes não garante fidelidade à Igreja Católica, seus dogmas e sacramentos. “A relação dos fiéis com Pe. Rossi se estabelece pautada no reconhecimento de seu carisma em virtude das ‘provas’ ou dos sinais que ele transmite aos adeptos”²¹. A forte mediação destas figuras religiosas, embora apropriadas dos “bens simbólicos” da Igreja Católica, não está necessariamente atrelada à instituição, mas ao poder pessoal da liderança religiosa.

Embora não seja possível afirmar a dimensão da prática do convertido através da mediação, na qual se constrói uma relação muito direta com o portador do carisma, havendo pouca mediação institucional, podemos perceber que, pelo fato de as lideranças serem católicas, gera-se um impacto direto na captação de adeptos para a religião. As pessoas que buscam estes padres, em função da crença que depositam neles enquanto mediadores da ação divina com poderes para curar ou realizar coisas extraordinárias, estão, em última instância, buscando uma liderança da Igreja Católica, o que gera efeito sobre o seu contingente numérico.

De acordo com Sílvia Fernandes²², a atuação dos padres cantores, além de potencializar a manutenção quantitativa dos adeptos ao catolicismo, influenciou a formação de um novo estilo de “catolicismo popular”. Para além das rezas, das festas e dos santos, este novo estilo de vivência da fé tem na audiência aos padres, nos encontros de massa (pregações e shows) e na aquisição de CDs, livros e outros materiais religiosos seus principais fatores de vivência e reavivamento.

Nessa perspectiva, merecem destaque, também, as considerações de Ana Cassia Flores ao identificar que, se a Igreja Católica conseguiu influenciar os indivíduos através de sua presença na mídia, ela também foi influenciada neste processo. Essencialmente, “a Igreja presente na mídia hoje não é a mesma Igreja que historicamente conhecemos, mas o resultado de processos de afetações e negociações que modificam o que já existia e que fazem emergir uma Igreja midiática”²³. É um processo que transformou e transforma um dos principais elementos da Igreja: a forma como ela se comunica e as práticas religiosas que transmite.

No mesmo sentido, Gilson Soares Raslan Filho²⁴ apresenta sua crítica aos processos midiáticos do catolicismo latino-americano. Olhando de forma mais específica para a TV Canção Nova, o autor destaca as influências recíprocas de

21.FERNANDES, Sílvia Regina Alves. Padres cantores e a mídia: representações da identidade sacerdotal. *Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, n. 7, p. 131-155, set. 2005, p. 132.

22.Idem.

23.FLORES, Ana Cassia. *Práticas midiáticas da Canção Nova na Internet, afetação de lógicas comunicacionais católicas e midiáticas*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010, p. 36.

24.RASLAN FILHO, Gilson Soares. *Dai-me almas: o pastoreio midiático da TV Canção Nova*. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

processos em que a religião, historicamente crítica aos meios de comunicação social, se vale deles para empreender o seu “pastoreio”, sendo por este meio influenciada. Isso é o que teria acontecido com a Canção Nova, um processo no qual o capitalismo que impregna os meios de comunicação comerciais teria penetrado, também, nesta comunidade religiosa, aproximando-a desse sistema econômico.

É importante destacar que a liderança não substitui o papel desempenhado pela instituição religiosa, que está mais atrelado ao controle e à administração do sagrado, mas se cria uma espécie de atalho, no qual o sentido da fé não passa necessariamente por ritos e sacramentos, ligando-se de forma direta ao líder carismático. Configura-se, assim, um fenômeno religioso tipicamente contemporâneo, explicado de forma pormenorizada pela socióloga francesa Danièle Hervieu-Léger (2008), no qual determinadas figuras humanas, muito mais do que instituições, passam a dar significado a crenças e vivências religiosas.

Devemos considerar que os padres citados acima não têm necessariamente relação direta com a Renovação Carismática Católica, porém incorporam em suas ações (formas de rezar, de cantar e de fazer as pregações) elementos historicamente característicos desse movimento religioso. Este processo é designado por Sílvia Fernandes²⁵ como “contaminação” de um *éthos* carismático. Embora possamos questionar o sentido negativo que adquire o termo “contaminação”, é importante perceber quanto a RCC, ao longo de sua história de pouco mais de meio século, conseguiu transpassar suas fronteiras e influenciar outras realidades da Igreja Católica.

5. PERMEANDO OUTRAS ESFERAS

Embora o Brasil tenha sido proclamado como república no ano de 1889, o que, invariavelmente, implicaria a separação entre Estado e Igreja, pode-se dizer que esse processo não passou de uma formalidade²⁶. Ao longo da história do Brasil republicano não faltam exemplos que demonstram a permeabilidade entre o religioso e o político, como a presença do ensino religioso em escolas públicas, muitas vezes carregado de conotação confessional, as imagens religiosas em prédios públicos e, mais recentemente, a formação das bancadas religiosas no poder Legislativo.

Aproveitando a oportunidade de galgar influência, deixada pela separação incompleta entre Estado e religião, o processo de publicização vivenciado pela RCC não deixou esquecida a inserção na política partidária. Embora tímida no princípio do movimento, a prática foi alterada com o passar dos anos, e, de acordo com Carlos Eduardo Pinto Procópio²⁷, existe atualmente uma ação intencional do movimento na tentativa de eleger candidatos que representem os seus interesses nos poderes Legislativo e Executivo.

Silveira²⁸ identifica que a partir de 2003 foi organizado um projeto de inserção da RCC na política. A intenção seria utilizar o poder de mobilização

25FERNANDES, op. cit.

26Se tomamos como referência a experiência de outros países, principalmente europeus, percebemos que o padrão nas repúblicas “proclamadas” foram a laicidade do Estado e a respectiva autonomização do regime republicano em relação às instituições religiosas.

27PROCÓPIO, Carlos Eduardo Pinto. Carismatismo católico e eleições no Brasil. *Ciências Sociais e Religião*, v. 14, n. 16, p. 79-99, jun. 2012.

28SILVEIRA, Emerson José Sena da. Terços, “santinhos” e versículos: a relação entre católicos carismáticos e a política. *Revista de Estudos da Religião – REVER*, ano 8, p. 54-74, mar. 2008.

das lideranças leigas e os meios de comunicação ligados ao movimento para potencializar candidaturas alinhadas a seus interesses. A expectativa era de inserção de seus membros na política com o argumento da necessidade de transformação moral a partir dos valores cristãos, mas sem criar ou vincular o movimento a uma legenda partidária específica.

É importante destacar que, embora se identifique uma ação orientada do movimento no sentido de patrocinar candidaturas alinhadas a seus interesses, isso não ocorre ao nível de muitas igrejas pentecostais, pois estas, em alguns casos, têm pastores orientando publicamente o voto dos fiéis. O apoio público do clero carismático a determinado político é algo raro de ser observado, e, quando ocorre, é sempre recheado de críticas por parte da hierarquia ou dos outros setores da Igreja.

Analisando a presença dos carismáticos na política brasileira, Marcos Vinicius de Freitas Reis²⁹ destaca a significativa presença de candidatos ligados à RCC no Partido Humanista Cristão (PHS), bem como as reivindicações desses políticos vinculadas a preceitos religiosos de defesa da vida, oposição ao aborto, ao casamento homoafetivo e à eutanásia.

Um exemplo prático que elucida a articulação entre a liderança religiosa midiaticizada e seu potencial de influência e inserção na política é o caso do deputado federal Eros Biondini (Pros). Membro da RCC há mais de 25 anos, faz shows e pregações incorporando o papel de uma liderança do movimento, e, hoje, na sua atividade parlamentar atua junto da bancada religiosa e defende interesses e valores morais importantes para o movimento.

Outro exemplo deste processo é o do missionário Flavinho (PSB), que, após ter atuado durante 27 anos junto à Comunidade Canção Nova, foi eleito deputado federal no pleito de 2014. Em entrevista ao *GI*, concedida no início do mandato, o deputado destacou que não pretendia atuar no Congresso como religioso, mas que teria como suas principais bandeiras a defesa da família e da vida, com ênfase na luta contra o aborto. Na entrevista, o deputado destacou que a campanha eleitoral teve como foco os eleitores católicos³⁰.

Sobre a atuação desses dois deputados, destacaremos dois fatos que exemplificam a forma como atuam no Congresso nacional e como articulam os elementos religiosos e políticos. Começaremos pelos posicionamentos por eles assumidos durante as discussões a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE) na Câmara dos Deputados.

A partir da análise das postagens realizadas pelos dois deputados em suas páginas oficiais no Facebook, podemos perceber nítida postura combativa de ambos em relação a tudo o que por eles seria considerado “ideologia de gênero” e estaria presente no PNE enviado ao Congresso.

Embora o conceito careça de crítica mais aprofundada, por ora destacaremos apenas que sua utilização por Eros e Flavinho remete a uma visão pejorativa sobre tudo o que se refere a gênero e sexualidade. Para os deputados em questão, tratar de gênero no PNE seria questionar a heteronormatividade, ou seja, a norma cultural de que todos os indivíduos são heterossexuais, o que

29. REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Católicos carismáticos na política brasileira**. Disponível em: http://iiise-minarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/reis_marcos.pdf. Acesso em: 28 set. 2014.

30. CORRÁ, Daniel; SANTOS, Carlos. Novato na política, Flavinho priorizará na Câmara a luta contra o aborto. *GI*, 28 out. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-pa-raiba-regiao/eleicoes/2014/noticia/2014/10/novato-na-politica-flavinho-prioriza-ra-na-camara-luta-contr-o-aborto.html>. Acesso em: 2 fev. 2018.

estabeleceria uma “confusão mental” nas crianças a partir do questionamento sobre a naturalidade do ser homem ou mulher.

A posição dos congressistas é em grande parte a publicização da opinião da Igreja Católica sobre o tema, sendo que, dos setores da Igreja, um dos que mais militam a respeito é a RCC. O movimento, por dar significativo valor às questões morais defendidas pelo catolicismo, foi caracterizado por Reginaldo Prandi (2008) como “renovação conservadora do catolicismo”.

O segundo aspecto que consideramos relevante de ser destacado neste artigo no que tange à atuação desses congressistas é a promoção por um grupo carismático de oração semanal numa das salas de atividade parlamentar na Câmara dos Deputados. O encontro ocorre no formato tradicional de um grupo de oração da RCC, geralmente sob a liderança de Eros e Flavinho, que, além de conduzirem as orações e as pregações, também animam o encontro com seus violões.

Estas duas formas de atuação dos parlamentares, destacadas acima, demonstram quanto o mandato deles, para além da expressão dos interesses de uma parcela da população brasileira, é uma forma concreta de tornar público elementos simbólicos do movimento carismático. No momento em que criticam qualquer reflexão sobre a naturalização de gênero na Câmara dos Deputados, os parlamentares levam para o debate público um tema muito caro para a RCC e que constitui uma das principais bandeiras de militância social e religiosa do movimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos que a Renovação Carismática Católica, em seu início, articulou-se através dos “grupos de orações”, porém rapidamente percebeu nos meios de comunicação de massa uma oportunidade privilegiada para conquistar fiéis, prestígio e poder. Valeu-se disso e articulou, de forma eficiente, seus instrumentos simbólicos com o carisma de suas lideranças religiosas, formando líderes carismáticos com significativa capacidade de mobilização das massas.

Valeu-se do processo de midiatisação para permear o campo físico com representações dos produtos midiatisados, bem como o processo contrário, ou seja, a invasão das mídias no terreno do sagrado. Desse estreitamento entre a fé, mídia e vida privada, conseguiu transmitir o seu “*ethos* carismático” para outros espaços da Igreja e também da vida política e social.

Esse processo fez que também fosse possível adentrar no político. O poder eleitoral desse trabalho midiático possibilitou ao movimento eleger parlamentares fortemente articulados a suas causas. Os posicionamentos e opiniões de suas lideranças tornaram-se importantes para o balizamento de debates, que não são estritamente religiosos, mas que perpassam interesses da Igreja Católica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÍBLIA, N. T. Atos dos apóstolos. *In: Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.
- CARRANZA, Brenda. **Renovação Carismática Católica**: origens, mudanças e tendências. Aparecida: Santuário, 2000.
- CORRÁ, Daniel; SANTOS, Carlos. Novato na política, Flavinho priorizará na Câmara a luta contra o aborto. **G1**, 28 out. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/eleicoes/2014/noticia/2014/10/novato-na-politica-flavinho-priorizara-na-camara-luta-contr-o-aborto.html>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- FAUTO NETO, Antônio. Epistemologia do zigue-zague. *In: FERREIRA, Jairo; FREITAS, Luiz Antonio Signates; PIMENTA, Francisco José Paoliello (org.). Estudos da comunicação: transversalidades epistemológicas*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010. p. 79-100.
- FERNANDES, Sílvia Regina Alves. Padres cantores e a mídia: representações da identidade sacerdotal. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, n. 7, p. 131-155, set. 2005.
- FLORES, Ana Cassia. **Práticas midiáticas da Canção Nova na Internet, afetação de lógicas comunicacionais católicas e midiáticas**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido**: A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HJARVARD, Stig. The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. **Nordicom Review**, v. 29, n. 2, p. 105-134, 2008.
- HJARVARD, Stig. Doing the right thing: Media and communication studies in a mediatized world. **Nordicom Review**, v. 33, n. 1, p. 27-34, 2012.
- Hjarvard, Stig. Mediatization: conceptualizing cultural and social change. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 21-44, 2014.
- KLEIN, Alberto. **Imagens de culto e imagens de mídia**: interferências midiáticas no cenário religioso. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- PRANDI, Reginaldo. **Um sopro do espírito**. São Paulo: Edusp, 1998.
- PROCÓPIO, Carlos Eduardo Pinto. Carismatismo católico e eleições no Brasil. **Ciências Sociais e Religião**, v. 14, n. 16, p. 79-99, jun. 2012.
- RASLAN FILHO, Gilson Soares. **Dai-me almas**: o pastoreio midiático da TV Canção Nova. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. **Católicos carismáticos na política brasileira**. Disponível em: http://iiiseminarioppgsufscar.files.wordpress.com/2012/04/reis_marcos.pdf. Acesso em: 28 set. 2014.

RENOVAÇÃO CARISMÁTICA CATÓLICA BRASIL. **Sereis batizados no Espírito Santo**. Disponível em: <https://rccbrasil.org.br/espiritualidade-e-formacao/espírito-santo/595--sereis-batizados-no-espírito-santo.html>. Acesso em: 4 mar. 2018.

SILVEIRA, Emerson José Sena da. Terços, “santinhos” e versículos: a relação entre católicos carismáticos e a política. **Revista de Estudos da Religião – REVER**, ano 8, p. 54-74, mar. 2008.

SOUZA, André Ricardo de. As investidas católicas na mídia. **Revista de Estudos da Religião – REVER**, ano 8, p. 27-45, set. 2008.

VALLE, Edênio. A Renovação Carismática Católica: algumas observações. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, p. 97-107, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a08v1852.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais¹

Ana Beatriz Camargo Tuma

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo. Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: anabeatriztuma@usp.br

André Chaves de Melo Silva

Jornalista e historiador, mestre e doutor em Educação, é professor de Jornalismo Científico, Jornalismo e Saúde, História da Ciência, Agências de Notícias e Jornalismo, Agribusiness e Meio Ambiente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
E-mail: andrecms@usp.br

Resumo: Os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs) devem, entre outros aspectos, contemplar a área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, a qual, em linhas gerais, é voltada para a educação e a divulgação científica. Nesta pesquisa, tem-se como objetivo geral explorar as atividades realizadas pelo INCT Biodiversidade e Produtos Naturais (BioNat) na referida área, com foco em educação ambiental (EA), divulgadas em seu site entre junho de 2017 e junho de 2018. Os objetivos específicos são coletar e analisar as postagens sobre EA publicadas na seção Novidades do Site e investigar se o BioNat produz comunicação ambiental ou

Abstract: The National Institutes of Science and Technology (INCTs, in Brazilian Portuguese) must, among other aspects, contemplate the area of “Knowledge Transference for Society”, which, in general, is directed to education and scientific communication. In general, this paper explores activities carried out by the INCT Biodiversity and Natural Products (BioNat) in this field, focused on Environmental Education (EA), published on its website from June 2017 to June 2018. The specific objectives are to collect and analyze EA posts published in the News section of the website and investigate whether BioNat produces Environmental Communication or Environmental Journalism.

1. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Congresso Internacional de Comunicação e Educação, 2., 2018, São Paulo.

Recebido: 28/11/2018

Aprovado: 02/05/2019

jornalismo ambiental. Como considerações, é possível afirmar que este INCT produz comunicação ambiental e possui interesse na EA voltada para a população em geral.

Palavras-chave: biodiversidade; comunicação ambiental; educação ambiental; INCT; jornalismo ambiental.

As a consideration, it can be stated that this INCT produces Environmental Communication and has interest in EA focused on the general population.

Keywords: Environmental Communication; Environmental Education; Environmental Journalism; INCT.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs) foi estabelecido pela Portaria MCT nº 429, de 17 de julho de 2008, sendo reeditado pela Portaria MCTI nº 577, de 4 de junho de 2014. A última chamada pública de propostas, ocorrida em 2014, teve como objetivo apoiar, financeiramente, atividades de pesquisa de alto impacto científico em áreas estratégicas e/ou na fronteira do conhecimento que visem a procura de solução para grandes problemas nacionais². Por meio desta chamada, estão sendo apoiados, atualmente, 101 INCTs distribuídos por todo o território brasileiro.

Um deles é o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais (INCT-BioNat), sediado no Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (IQ/Unesp), *campus* de Araraquara, que começou a desenvolver suas atividades em 2017. Ele constitui-se na maior rede do Brasil de pesquisas interdisciplinares em química de produtos naturais provenientes da biodiversidade do país.

Os INCTs, segundo o edital³ da chamada pública de 2014, devem contemplar, entre outras, a área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, caracterizada pela utilização de outros instrumentos além da publicação de cunho científico. Para tanto, devem ter um programa bem estruturado de educação em ciência e difusão do conhecimento, que seja conduzido por seus pesquisadores e pelos bolsistas a eles vinculados, com foco, principalmente, na educação científica da população em geral por meio de acordo com as redes de ensino dos lugares onde se encontram os grupos participantes dos INCTs.

Diante do exposto, na presente pesquisa, tem-se como objetivo geral explorar as atividades realizadas pelo INCT-BioNat na área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, com foco em educação ambiental (EA), divulgadas em seu *site* entre junho de 2017 e junho de 2018⁴. Os objetivos específicos são coletar e analisar as postagens sobre EA publicadas na seção Novidades do Site e investigar se o BioNat produz comunicação ambiental ou jornalismo ambiental. Para tanto, são realizadas breve revisão teórica sobre conceitos-chave e análise de conteúdo (AC) de tais postagens.

Este artigo está dividido em seis seções. A primeira delas é a “Introdução”, onde se explica o que são os INCTs e sobre o que trata o artigo. “O INCT-BioNat”

2. BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Chamada INCT: MCTI/CNPq/CAPES/FAPs nº 16/2014**. 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/b91b7566-2110-4a29-9704-88cdd324e072>. Acesso em: 18 maio 2018.

3. Ibidem.

4. Junho é o mês em que se comemora o Dia Mundial do Meio Ambiente e, devido a este fato, costuma haver maior número de publicações relacionadas à temática.

é a segunda, a qual aborda o referido INCT. Em “Educação, comunicação e jornalismo ambiental”, discorre-se sobre essas três áreas, buscando-se entender as peculiaridades de cada uma no trato das questões ambientais. Já em “Metodologia”, explicam-se as etapas seguidas para a construção desta pesquisa, realizada por meio da análise de conteúdo. “Resultados” é uma seção que detalha os resultados obtidos, justificando-os com a utilização de exemplos extraídos do *site* do BioNat. Por fim, em “Considerações finais”, são feitos os últimos apontamentos a respeito da pesquisa.

2. O INCT-BIONAT

É formado por 50 pesquisadores pertencentes a 16 universidades do Brasil e dois institutos de pesquisa, além de jovens pesquisadores, estudantes e técnicos, e possui colaborações estabelecidas com cientistas da Austrália, Estados Unidos, Canadá, África do Sul, Suíça, França e Itália⁵.

Com isso, constitui-se em uma rede de pesquisas interdisciplinares em química de produtos naturais provenientes da biodiversidade brasileira. Tal rede origina-se da experiência adquirida no decorrer dos anos pelo Núcleo de Bioensaios, Biossíntese e Ecofisiologia (NuBBE), da Unesp, criado pela mesma professora que coordena o INCT-BioNat, Vanderlan da Silva Bolzani, do IQ/Unesp.

A partir dessa experiência, o BioNat forma a referida rede com a missão de:

- Agregar pesquisadores especialistas do país inteiro com expertise em vários campos da química de produtos naturais com o intuito de obter sempre a excelência dessa importante área para uma nação que detém uma das maiores biodiversidades do mundo;
- Formar recursos humanos especialistas priorizando o estado da arte das pesquisas em biossíntese, fitoquímica, métodos analíticos modernos voltados para a caracterização e separação molecular;
- Prestar serviços técnicos e científicos em caracterização e separação de micromoléculas de matrizes vegetais e/ou fungos associados, desenvolvimento de métodos cromatográficos e preparação de padrões primários/marcadores químicos;
- Viabilizar a exploração, de maneira racional, da biodiversidade por meio da descoberta de substâncias bioativas que possuam potencial para seleção de protótipos de alto valor agregado;
- Estabelecer parcerias com o setor governamental e/ou industrial visando o desenvolvimento sustentável da biodiversidade brasileira;
- Colaborar com políticas públicas no que diz respeito ao conhecimento da biodiversidade dos principais biomas do Brasil;
- Disseminar o conhecimento produzido sobre produtos naturais para a sociedade, especialmente os jovens⁶.

5. INCT-BIONAT. **INCT Bio-Nat**. 2018a. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/>. Acesso em: 19 maio 2018.

6. INCT-BIONAT. **Missão**. 2018b. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/missao/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

Vale ressaltar que esta última missão é explorada, detalhadamente, neste artigo. Todavia, antes disso, é necessário explicar o que são os conceitos de educação, comunicação e jornalismo ambiental, os quais são relevantes para o desenvolvimento de tal missão.

3. EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JORNALISMO AMBIENTAL

A educação ambiental surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das gerações presentes e futuras. Inicialmente, a EA foi concebida como preocupação dos movimentos ecológicos como uma prática de conscientização capaz de chamar atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais, além de envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É a partir de um segundo momento que a EA vai transformando-se em uma proposta educativa no sentido forte, ou seja, que dialoga com o campo educacional, com seus saberes, tradições e teorias⁷.

Desde o ano de 1973, a educação ambiental está contida na legislação brasileira como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema). Contudo, foi principalmente nas décadas de 1980 e 1990, com o avanço da consciência ambiental, que a EA cresceu e se tornou mais conhecida. Também foi na década de 1990, mais especificamente em 1992, que aconteceu, no Brasil, um dos eventos não governamentais mais significativos para o avanço da educação ambiental, o Fórum Global, ocorrido paralelamente à Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, a Rio-92⁸.

Segundo Sauvé⁹, mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educação ambiental é, fundamentalmente, a relação que se estabelece com ele. O educador, para intervir de modo mais apropriado, deve considerar as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a maneiras diversas e complementares de apreender o meio ambiente.

Elas são: o meio ambiente – natureza (para respeitar/preservar/apreciar); o meio ambiente – recurso (para repartir/gerir); o meio ambiente – problema (para resolver/prevenir); o meio ambiente – sistema (para decidir melhor/compreender); o meio ambiente – lugar em que se vive (para aprimorar/conhecer); o meio ambiente – biosfera (onde viver junto e a longo prazo); e o meio ambiente – projeto comunitário (em que se empenhar ativamente). No entanto, outras representações do meio ambiente são possíveis de ser identificadas e caracterizadas. Uma EA que se limita a uma ou outra dessas dimensões fica incompleta e contribui para uma visão enviesada do que seja “estar no mundo”¹⁰.

O projeto educativo da educação ambiental, em vista de sua amplitude e por exigir mudanças em profundidade, é de difícil realização. Tal projeto requer

7. CARVALHO, I. C. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

8. *Ibidem*.

9. SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005, p. 317. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 19 jul. 2018.

10. *Ibidem*.

o envolvimento de toda a sociedade educativa, como escolas, parques e museus. Cada ator deve definir seu “nicho” educacional na EA em função do contexto particular de sua intervenção, do grupo-alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe: trata-se de escolher estratégias e objetivos de maneira realista e oportuna sem esquecer do conjunto de outras estratégias e objetivos possíveis¹¹.

Neste ponto, é importante destacar que, como lembra Gohn¹², há a educação formal, a informal e a não formal. A primeira pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais previamente definidos (escolas). A informal encontra-se em ambientes espontâneos em que as relações sociais se desenvolvem de acordo com gostos, preferências ou pertencimentos herdados (por exemplo, na família). Já a não formal ocorre em situações e ambientes interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de determinados grupos. Geralmente, é optativa a participação dos indivíduos, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Além disso, no referido tipo de educação, há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de trocar ou transmitir saberes (como em espaços e ações coletivos cotidianos). Para a consecução desses três tipos de educação, é interessante buscar aliá-los à comunicação ambiental e ao jornalismo ambiental.

Sobre os dois últimos, pode-se afirmar, conforme aponta Bueno¹³, que eles têm amplitudes diferentes. A comunicação ambiental é o conjunto de estratégias, ações, planos, produtos e esforços de comunicação voltados a promover a divulgação/promoção da causa ambiental. Por sua vez, o jornalismo ambiental, ainda que seja uma instância relevante da primeira, tem uma importante restrição: refere-se, exclusivamente, às manifestações jornalísticas.

Palestras sobre temas ambientais, ações espetaculares contra os transgênicos ou a tecnologia nuclear, como as realizadas pelo Greenpeace, campanhas publicitárias, folhetos que abordam assuntos ambientais, livros sobre temas variados, filmes ou vídeos sobre meio ambiente fazem parte da comunicação ambiental, que pode ser realizada por qualquer profissional, como, por exemplo, biólogos e advogados¹⁴.

Contudo, apenas jornalistas produzem o jornalismo ambiental, o qual é definido tanto pelas matérias, editoriais, colunas ou cadernos sobre meio ambiente publicados na mídia de massa (geral ou especializada) como nos veículos ou espaços de produção jornalística exclusivamente destinados ao meio ambiente. Vale ressaltar que não só o jornalismo ambiental se interessa por um grande número de pautas e questões, mas também a comunicação ambiental, o que os caracteriza como multi e interdisciplinares, uma vez que, para seu entendimento, concorre uma multiplicidade de saberes e competências¹⁵.

Por último, diferentemente do jornalismo ambiental, segundo Bueno¹⁶, a comunicação ambiental não tem um compromisso com a atualidade, nem com um formato particular (apesar de ter certa flexibilidade, a produção jornalística conta com um padrão mais ou menos homogêneo). Ademais, tal comunicação não pressupõe, no geral, periodicidade para seus produtos ou

11. Ibidem.

12. GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 19 jul. 2018.

13. BUENO, W. C. Jornalismo ambiental: explorando além do conceito. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 15, p. 33-44, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/11897/8391>. Acesso em: 22 jul. 2018.

14. Ibidem.

15. Ibidem.

16. Ibidem.

ações, podendo-se fazer um único folheto ou vídeo sobre determinado assunto, porém esse atributo é fundamental para o jornalismo ambiental, o qual possui uma frequência de publicação, seja ela mensal, semanal ou diária. No entanto, é preciso registrar aqui que existem alguns casos em que determinadas produções jornalísticas sobre meio ambiente são publicadas apenas uma vez.

4. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foram utilizados os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo (AC). Segundo Bardin¹⁷, a AC é definida como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações, sendo um método empírico, o qual depende da fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se almeja como objetivo. Tal conjunto de técnicas utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, e indicadores (quantitativos ou não), que geram a inferência de conhecimentos que dizem respeito às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A AC é composta por três etapas cronológicas, seguidas pela presente pesquisa: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação¹⁸.

Na pré-análise, de acordo com essa autora¹⁹, usualmente são escolhidos os documentos a serem analisados (*corpus* de análise), são formulados os objetivos e as hipóteses e são elaborados os indicadores que fundamentam a interpretação final.

Primeiramente, para a constituição do *corpus* de análise, foi escolhida a seção Novidades do Site. Isso porque se considera que ela é o local, no *site*, em que são inseridos, geralmente, novos conteúdos que dizem respeito ao INCT-BioNat. Além disso, os conteúdos são ordenados pela data de inserção, estando os mais recentes na página inicial (o que não ocorre com as demais seções), facilitando a seleção dos materiais para compor o *corpus* de análise²⁰.

Antes de tal seleção, para se ter ideia da frequência das postagens de uma maneira geral, produzidas ou compartilhadas de veículos de comunicação pelo BioNat nos treze meses analisados, foi feita a Tabela 1, a qual mostra que em vários meses não houve postagens. Além disso, pode-se notar que o BioNat compartilha conteúdo de jornalismo ambiental, mas, maiormente, produz suas próprias postagens em comunicação ambiental.

Tabela 1: Frequência de postagens produzidas ou compartilhadas pelo INCT-BioNat na seção Novidades do Site

| Mês/Ano | Publicação própria | Publicação compartilhada | Total |
|----------------|--------------------|--------------------------|-------|
| Junho de 2017 | 2 | 0 | 2 |
| Julho de 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Agosto de 2017 | 0 | 0 | 0 |

Continua...

17. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

18. Ibidem.

19. Ibidem.

20. Mais um ponto importante que determinou a seleção do *corpus* de análise em seção do *site* foi o de que, no momento de realização desta pesquisa, constavam, no *site*, a página do Facebook, a conta do Twitter e o RSS Feed (agregador de notícias) do BioNat. Contudo, eles não estavam funcionando. Pode ser que ainda não tivessem sido criados, não estando ativos.

Tabela 1: Continuação

| Mês/Ano | Publicação própria | Publicação compartilhada | Total |
|-------------------|--------------------|--------------------------|-------|
| Setembro de 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Outubro de 2017 | 0 | 0 | 0 |
| Novembro de 2017 | 2 | 1 | 3 |
| Dezembro de 2017 | 0 | 1 | 1 |
| Janeiro de 2018 | 0 | 0 | 0 |
| Fevereiro de 2018 | 0 | 0 | 0 |
| Março de 2018 | 1 | 0 | 1 |
| Abril de 2018 | 1 | 0 | 1 |
| Mai de 2018 | 2 | 1 | 3 |
| Junho de 2018 | 0 | 3 | 3 |

Fonte: Elaboração própria.

Diante da coleta de todas as postagens, para a seleção do *corpus* de análise, levou-se em conta o objetivo da pesquisa: explorar as atividades realizadas pelo INCT-BioNat na área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade” com foco em educação ambiental. Assim, examinaram-se todas as postagens (as quais, em quase sua totalidade, são constituídas por texto ou texto e imagem, com exceção de uma, que é composta por apenas imagens), em busca das que se centram em tais atividades, considerando-se o referencial teórico adotado neste artigo. No total, foram selecionados dois textos. As hipóteses são que o BioNat faz comunicação ambiental, e não jornalismo ambiental, e dá ênfase à educação ambiental não formal.

Por fim, na pré-análise, elaboraram-se indicadores analíticos também com base no referencial adotado na revisão teórica. Tais indicadores foram dispostos em uma tabela de codificação, conforme o modelo da Tabela 2.

Tabela 2: Modelo de tabela de codificação

| Título: | Autor: | Tipo de publicação: | Data: |
|---------------------------------------|--------|---------------------|-------|
| 1- Temática | | | |
| 2- Atividade(s) de educação ambiental | | | |
| 3- Público | | | |
| 4-Texto jornalístico | | | |

Fonte: Elaboração própria.

Por meio desta tabela, para identificação do texto, coletaram-se informações sobre: título, autor, tipo de publicação (própria ou compartilhada) e data de publicação. Além de tais informações, estão presentes quatro indicadores de análise: temática; atividade(s) de educação ambiental; público; e texto jornalístico (se ele tem características jornalísticas ou não).

A segunda etapa da AC, exploração do material, consiste, em essência, de operações de codificação, enumeração ou desconto, em função de regras

previamente formuladas²¹, realizada, neste caso, pela aplicação da tabela de codificação em cada texto.

Na próxima seção, aborda-se a etapa final da AC, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

5. RESULTADOS

Os dois textos que compõem o *corpus* de análise foram estudados separadamente, um em cada tabela de codificação, como unidades autônomas. Um deles é de novembro de 2017, e o outro, de maio de 2018, e ambos não têm identificados os nomes dos autores, mas são publicações produzidas pelo próprio BioNat.

No de novembro de 2017, cujo título é “A biodiversidade em números”, a temática abordada é a participação do INCT-BioNat na 14ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), em 2017, para falar sobre a biodiversidade brasileira por meio da apresentação de perguntas e respostas sobre isso, como: “Quão vasta é a nossa biodiversidade em espécies vegetais e animais? Qual o perfil de redução de área da cobertura de vegetação e de extinção das espécies ameaçadas?”²².

O texto “O INCT-BioNat arrasa no Pint of Science 2018” também tem como temática a participação em um evento para abordar, sob diferentes pontos de vista, segundo o INCT-BioNat²³, o tema biodiversidade e a geração de moléculas químicas com alto valor agregado.

No entanto, apesar de ambos os textos tratarem da participação do BioNat em eventos, as atividades de educação ambiental promovidas por ele são diferentes. No caso da 14ª Semana Nacional da Ciência e Tecnologia, foi apresentado o painel “A biodiversidade em números” por seus pesquisadores; já no Pint of Science 2018, foram realizadas conversas em bares de Campinas e Araraquara, respectivamente, com a professora Vanderlan da Silva Bolzani e os professores Maysa Furlan e Cleslei Fernando Zanello. Destaca-se que o público-alvo das duas atividades de EA realizadas foi a população em geral, já que os dois eventos são voltados para sua participação.

É interessante observar que nenhum dos textos segue os padrões jornalísticos (inclusive, a título de nota, os demais produzidos pelo BioNat também não os seguem). Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelo uso de adjetivos, os quais geram juízo de valor, algo não recomendado na produção jornalística noticiosa, que deve ser o mais precisa possível. Os trechos a seguir ilustram tal constatação: “Diante de um evento de tamanha importância no cenário nacional de divulgação científica o INCTBioNat não poderia ficar de fora”²⁴; e “Nos dois locais a participação do público foi intensa gerando discussões enriquecedoras”²⁵. Outra característica já notada na seção Metodologia e que pode ser citada como não sendo jornalística é a não regularidade das publicações, de um modo geral.

21. BARDIN, op. cit.

22. INCT-BIONAT. **A biodiversidade em números**. 2017. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/a-biodiversidade-em-numeros/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

23. INCT-BIONAT. **O INCT-BioNat arrasa no Pint of Science 2018**. 2018c. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/o-inct-bionat-arrasa-no-pint-of-science-2018/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

24. INCT-BIONAT, op. cit., 2017.

25. INCT-BIONAT, op. cit., 2018c.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, tem-se que as hipóteses estabelecidas são corroboradas nesta pesquisa. Nota-se que não foi grande a divulgação de informações sobre as atividades de educação ambiental realizadas pelo INCT-BioNat no período e seção analisados. Um dos motivos pode ser o fato de ele ter iniciado as atividades como INCT há pouco tempo (2017). Contudo, é possível afirmar que há interesse sobre educar a respeito das questões relacionadas à biodiversidade por meio de eventos voltados para toda a população (14ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e Pint of Science 2018). Assim, parece que o BioNat tem se dedicado à educação não formal das pessoas.

Além disso, é possível afirmar que o INCT-BioNat produz comunicação ambiental (com o uso de adjetivos, sem a objetividade e o discurso informativo, característicos das narrativas jornalísticas), e não jornalismo ambiental, o que não significa que não promova um processo de comunicação (utiliza-se, neste artigo, a conceitualização de comunicação ambiental para diferenciar os demais processos de comunicação do jornalístico). As duas formas são válidas para abordar questões referentes ao meio ambiente. No caso da comunicação ambiental produzida pelo referido INCT, nota-se que é feita apenas por meio de texto e imagem. Talvez fosse interessante o BioNat utilizar mais outros recursos para isso, como áudio e vídeo, que enriquecem as postagens.

Por sua importância temática e de pesquisa, o INCT-BioNat deve receber mais estudos acerca da área de “Transferência de Conhecimentos para a Sociedade”, que continuem explorando a educação ambiental produzida por ele, mas que também possam se dedicar a outros aspectos, como a produção de publicações científicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Chamada INCT: MCTI/CNPq/CAPES/FAPs nº 16/2014**. 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/b91b7566-2110-4a29-9704-88cdd324e072>. Acesso em: 18 maio 2018.

BUENO, W. C. Jornalismo ambiental: explorando além do conceito. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 15, p. 33-44, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/11897/8391>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CARVALHO, I. C. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível

em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 19 jul. 2018.

INCT-BIONAT. **A biodiversidade em números**. 2017. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/a-biodiversidade-em-numeros/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

INCT-BIONAT. **INCT BioNat**. 2018a. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/>. Acesso em: 19 maio 2018.

INCT-BIONAT. **Missão**. 2018b. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/inct-bionat/missao/>. Acesso em: 19 jun. 2018.

INCT-BIONAT. **O INCT-BioNat arrasa no Pint of Science 2018**. 2018c. Disponível em: <http://inct-bionat.iq.unesp.br/o-inct-bionat-arrasa-no-pint-of-science-2018/>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 19 jul. 2018.

As condições de sustentabilidade, a organização e os efeitos do midiativismo no Rio de Janeiro

Marcelo Hernandez Macedo

Professor Associado da Faculdade de Comunicação Social da Uerj, Coordenador do Laboratório de Comunicação Dialógica (LCD/FCS/UERJ)

E-mail: marcelo.ernandez@gmail.com

Elis Carneiro da Silva

Graduanda em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Uerj. Foi bolsista de iniciação científica pelo Laboratório de Comunicação Dialógica da FCS/UERJ

E-mail: elis_cds@hotmail.com

Barbara Bandini

Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Uerj. Colaboradora do Laboratório de Comunicação Dialógica da Uerj.

E-mail: bbgaladriel@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo é o segundo de uma trilogia sobre midiativismo. No primeiro, recentemente publicado, são abordadas as origens e as condições sociais para formação de seus coletivos; no terceiro, será retratada a ideologia dos mesmos. Neste, o foco está centrado no funcionamento de tais grupos e em como enfrentam as dificuldades do ativismo e da luta pelos direitos humanos, o enfraquecimento das manifestações populares e a hegemonia da mídia corporativa. As redes de cooperação formadas entre os midiativistas, a busca por recursos para sustentabilidade e as disputas entre os grupos são considerados aspectos centrais para a compreensão do fenômeno do midiativismo e evidenciam sua influência na transformação nos modos hegemônicos de fazer audiovisual.

Palavras-chave: midiativismo; comunicação alternativa, comunicação independente;

Abstract: This article is the second of a trilogy about "midiativismo" (media activism). In the first one, recently published, the origins and the social conditions for the formation of its collectives are approached; in the third one, their ideology will be portrayed. Here, the focus is on the functioning of such groups, how they face the challenges of activism and the struggle for human rights, the weakening of popular manifestations, as well as the hegemony of corporate media. The networks of cooperation formed among "midiativistas", the search for resources for sustainability and the disputes between groups are central aspects to understand the phenomenon of "midiativismo", showing its influence in transforming the hegemonic means of audiovisual creation.

Keywords: media activism, alternative communication, independent communication.

Recebido: 03/12/2018

Aprovado: 02/12/2019

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto de graves violações aos direitos humanos e à cidadania, o midiativismo – aqui entendido como a produção e a veiculação de audiovisual na internet por indivíduos ou grupos com identidade vinculada ao campo do jornalismo – ganha proeminência como estratégia para a oferta de representações sociais diferenciadas em relação às mídias corporativas e para a denúncia dos abusos e ilegalidades promovidos pelo Estado e por aqueles que se aproveitam de sua ausência para extorquir e ameaçar fisicamente. Os textos, fotos e vídeos publicados nas redes sociais constituem provas jurídicas contra essas ações. Ao lado da publicização dessa violência e da constituição de elementos de prova, a possibilidade de registro dessas violações significa também uma forma de proteção àqueles que se manifestam contra as mesmas. Tal proteção torna-se cada vez mais necessária diante dos abusos e ameaças que midiativistas e militantes de direitos humanos sofrem e da crescente e desmedida violência nos grandes centros urbanos, principalmente a partir do crescimento das milícias e sua associação com grupos de extermínio. No Rio de Janeiro, chegamos a um ponto agudo desse processo de “barbarização social” com a execução da vereadora Marielle Franco, que se notabilizou por denunciar as violências do Estado.

Em um primeiro artigo sobre o tema do midiativismo, apresentamos as condições sociais que permitiram o seu surgimento no Rio de Janeiro. Ao contrário da tendência de naturalizar o fenômeno, procuramos desvendar os aspectos que contribuíram para a sua existência e o perfil social dos seus integrantes. Vimos que o crescimento do midiativismo só foi possível a partir de outras experiências internacionais ocorridas num passado recente e da própria trajetória histórica da mídia independente no país; da insatisfação com as representações construídas pela mídia corporativa sobre essas violações; das próprias experiências de violências sofridas no círculo social daqueles que o adotam como estratégia e prática; e da insatisfação em relação a um Estado que cada vez mais se ausenta de suas funções sociais básicas de promoção da saúde, educação, alimentação e moradia, criando vácuos de representação política.

Mas, como efetivamente funcionam esses grupos? Que aspectos condicionam a sua permanência? Como se organizam e tomam decisões? Quais são os efeitos de sua ação? Isso é o que pretendemos responder nesse segundo artigo sobre este tema. Entendemos que a resposta a essas questões ajuda a compreender os aspectos que condicionam o desenvolvimento desse fenômeno que, como vimos, constitui-se uma das principais estratégias de proteção e denúncia na luta por direitos humanos. Em um terceiro artigo, discutiremos sobre a ideologia e os conflitos que movimentam esses grupos, completando assim um primeiro conjunto de pesquisas sobre o tema.

Assim como no primeiro artigo, partiremos de pesquisa de campo efetuada junto a esses grupos durante a realização do documentário de longa metragem *Mídia em Movimento*, que acompanhou o trabalho de alguns grupos de mídia independente entre o final de 2013 e o final de 2014, bem como diversas

entrevistas realizadas para o mesmo. Após esse período, realizamos algumas outras entrevistas com outros indivíduos pertencentes a grupos que tiveram atuação nesse período. Em relação à pesquisa bibliográfica, destacam-se os trabalhos de Castells¹, que discorre sobre as experiências recentes de midiativismo em diversos países; e a tese de doutorado de Sousa², que analisa a atuação dos grupos de videoativismo no Rio de Janeiro nos últimos anos.

2. CONDIÇÕES DE SUSTENTABILIDADE DOS GRUPOS DE MIDIATIVISMO

As primeiras pesquisas do Laboratório de Comunicação Dialógica já indicavam que o ponto nevrálgico da comunicação independente são suas condições de sustentabilidade³. É muito frequente nesse universo a efemeridade de grupos diante da impossibilidade de reunir recursos capazes de garantir a continuidade dos seus projetos de comunicação. Diante da ausência de apoio do Estado e da iniciativa privada assim como as dificuldades de comercialização dos seus produtos, tal trabalho na maioria das vezes é realizado de forma voluntária. Não obstante, diante da necessidade de seus voluntários em obter recursos para a sua subsistência, muitas vezes o trabalho tende a ser paralisado, gerando descontinuidades ou mesmo o fim das iniciativas – o que acaba sendo problema comum a diversos movimentos sociais⁴.

O universo do midiativismo não funciona de forma muito diferente, embora a questão da obtenção de recursos por parte de seus voluntários seja menos decisiva em relação à continuidade dos grupos. Ao longo da pesquisa de campo, verificamos que diversos midiativistas tiveram que paralisar suas atividades enquanto tais para dedicar-se ao próprio sustento. Um dos fundadores do coletivo Mariachi parou a sua militância para dedicar-se ao seu site para mochileiros por dificuldades financeiras; o principal midiativista do *Jornal a Nova Democracia* precisou voltar a vender autopeças pelo mesmo motivo, reduzindo de modo significativo as coberturas jornalísticas que realizava; um dos membros do coletivo Projetação resolveu dedicar-se ao fim dos seus estudos universitários e, junto com outro membro, abriu uma empresa de cervejas artesanais. Não obstante, em razão da maior quantidade de pessoas, de suas melhores condições financeiras e do baixo custo da produção para veiculação na internet, quando comparado aos veículos de comunicação comunitária (principalmente jornais e rádios), muitas vezes essas saídas não determinaram a paralisação do projeto como um todo, mas sim o seu enfraquecimento. Portanto, no caso do midiativismo, embora siga sendo uma questão bastante relevante, a dificuldade de recursos não explica, sozinha, a efemeridade dos projetos.

Ao lado dessa dificuldade, a repressão policial e o fim do ciclo de mobilizações após os Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro aparecem como aspectos que possam ser mais relevantes para explicar a descontinuidade do trabalho. Na verdade, nos parece que o mais correto seja dizer que estas

1. CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

2. SOUSA, Ana Lucia Nunes de. **De La Calle A La Red**: Videoactivismo En El Contexto De Las Protestas En Contra Del Mundial De Fútbol En Rio De Janeiro (2014). 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e Jornalismo) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

3. MACEDO, Marcelo Ernandez; SEIDEL, A.; FERREIRA, M. O Jornal O Cidadão e os desafios para a sustentabilidade de veículos de comunicação comunitária. **Comunicação & Política**, Porto Alegre, v. 31, p. 134-151, 2013.

4. MACEDO, Marcelo Ernandez. **Zé Pureza**: etnografia de um acampamento no norte Fluminense. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

condições sociais se conjugam para gerar tendências de paralisação ou extinção das atividades midiativistas.

Conforme sabemos⁵, diversos grupos de midiativismo surgiram na esteira das mobilizações iniciadas no início de 2013, que tiveram o seu ápice em meados daquele ano e duraram até a Copa do Mundo de 2014; dentre os grupos pesquisados, podemos citar como exemplos os coletivos Projetação e Mariachi. Na medida que este ciclo de mobilizações foi freado, perdeu-se em grande medida o sentido da atuação destes grupos. Em um contexto de dificuldades econômicas, em que diversos membros sentem a necessidade de direcionar esforços para o seu próprio sustento, a tendência foi a dispersão e a paralisação do trabalho de alguns destes grupos ou, no mínimo, a drástica redução de suas atividades, como foi o caso do coletivo Mariachi.

Outro caso que ilustra muito bem esse argumento é a trajetória do coletivo Projetação. No início, a manutenção do coletivo dava-se por meio de contribuições dos próprios membros e os equipamentos utilizados eram emprestados. Na medida que as mobilizações se intensificaram e o trabalho do coletivo tornou-se mais visível, eles organizaram um *crowdfunding* para arrecadar recursos para a compra de equipamentos próprios. Em um mês de campanha na internet, foi alcançada a meta de 20 mil reais, que serviu para adquirir grande parte do aparato necessário para a projeção de frases e imagens durante as manifestações, foco da atuação desse grupo. Na medida que o ciclo de manifestações estancou, o grupo ainda permaneceu um tempo dirigindo um cineclube até que, com a dispersão de seus membros mais ativos, que precisaram dedicar seu tempo ao desenvolvimento de suas carreiras profissionais, o coletivo paralisou suas atividades.

O depoimento abaixo de um dos integrantes do coletivo Mariachi também ilustra o nosso argumento e acrescenta mais um elemento às dificuldades de sustentabilidade do midiativismo, relacionado ao recrudescimento das manifestações: a repressão policial.

O começo de 2015 é uma época que os grupos de mídia especialmente no Rio, estão tendo que se reinventar, porque o que houve em 2013 é que tinham muitos atos e essas pessoas que participavam dos atos assistiam ao material que a gente publicava na internet. Hoje com toda a repressão do Estado a gente tem aí 23 perseguidos políticos e 4 pessoas presas em função das manifestações. O número de pessoas na rua diminuiu muito e o número de pessoas assistindo ou lendo o material que a gente faz acaba contraindo um pouco (informação verbal)⁶.

Um dos membros do *Jornal A Nova Democracia* ressaltou que os protestos foram esvaziados por dois motivos. Em primeiro lugar, por uma repressão gigantesca. Isso fez com que, aos poucos, as manifestações reunissem mais policiais do que manifestantes, além da presença de infiltrados e policiais à paisana. Em segundo lugar, a mídia hegemônica fez uma campanha maciça para desmoralizar os protestos, agravada com a morte do cinegrafista da Rede Bandeirantes, Santiago Andrade. Dessa forma, o cenário perfeito para a criminalização completa dos movimentos estava montado. Isso nos leva a concluir

5. MACEDO, Marcelo Hernandez; SILVA, Flávio; CARDOSO, Alessandra. A formação de grupos de midiativismo no Rio de Janeiro. *ALCEU*, Rio de Janeiro, v.18, n.35, p.94-113, jul./dez. 2017.

6. Membro do coletivo Mariachi. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

que a repressão que os midiativistas enfrentaram estabeleceu a sensação de risco permanente, exigindo tanto esforço físico, como resistência psicológica. E, pensando no cidadão comum que se manifesta nas ruas, a repressão policial exagerada constituiu uma ameaça, havendo um refluxo nas mobilizações e, com isso, o trabalho midiativista perdeu sua principal motivação.

3. MODOS DE FUNCIONAMENTO, TOMADA DE DECISÕES E RELAÇÕES ENTRE OS GRUPOS

Desde 2013, quando o fenômeno do midiativismo ganha expressão no Rio de Janeiro, a sua principal forma de atuação é a cobertura jornalística de eventos com rápida veiculação na internet, quando esta cobertura não é transmitida ao vivo por meio de *streaming*. Para competir com a mídia corporativa e garantir a atualidade da notícia, é necessário editar o registro produzido rapidamente e lançá-lo na rede. O trabalho de edição começa logo após a realização dos eventos, em geral manifestações políticas, podendo ocupar toda a madrugada para que, no máximo, no dia seguinte os vídeos possam ser veiculados.

Nessa prática, merece ser ressaltada a formação de redes de midiativismo entre grupos parceiros. Ao longo das manifestações de junho de 2013, grupos foram surgindo e, a partir do contato constante durante as manifestações, os midiativistas se conheceram, formaram laços de amizade e, aos poucos, passaram a cooperar por meio da troca de informações, da troca de proteção física e equipamentos nos atos e do compartilhamento de publicações. Assim, formaram-se redes dentro de cada espectro político. Havia contato permanente entre os diversos grupos, como podemos ver por meio do depoimento de um midiativista recolhido da tese de Sousa:

No princípio, eu filmava sozinha. Não conhecia ninguém. Uma vez encontrei um velho amigo em um dos protestos. Ele também estava filmando. E logo fui conhecendo a todos e todas. Depois começou essa dinâmica que todos começaram a se conhecer, e, cada vez que havia uma ação, as pessoas se conectavam por mensagens de telefone ou do Facebook. Então, este grande grupo, que era de umas 30 pessoas, foi se transformando quase em uma instituição.⁷

A internet foi a facilitadora dessa rede. Por meio dela, os midiativistas criaram suas plataformas, marcavam reuniões presenciais, mantinham-se informados sobre as passeatas, organizavam-se, trocavam informações e compartilhavam suas publicações entre si e com o mundo. Mas, a rede estendia-se para além da internet. As reuniões presenciais fortaleciam o objetivo. Nelas, eles discutiam as passeatas, como se organizariam no dia, e quais seriam as necessidades. Durante os protestos; agiam em conjunto e em grupo buscavam as melhores imagens, atuando em bloco para protegerem-se. Eles distinguiam-se dos outros manifestantes pelo uso de equipamentos de proteção: botas, coletes, máscaras, entre outros. Nesse segundo momento, o ato de filmar tornou-se uma forma de proteção contra os abusos e violência por parte dos policiais. Essa aproximação corporal estimulou os laços de amizade entre eles.

7.SOUSA, op. cit., p. 88.
Tradução nossa.

Espaços de convivência, manifestações, ações audiovisuais nas comunidades, fóruns, reuniões e oficinas de formação e diálogo. Estas ações – realizadas em comunidades, ocupações e espaços de convivências – tinham a finalidade de esclarecer a população sobre o que estava acontecendo e promover o próprio reconhecimento social sobre o valor do trabalho destes grupos. “Outra coisa que estamos fazendo ultimamente é um trabalho de formação mais direta. A gente está dentro das ocupações de escolas promovendo também oficinas” (informação verbal)⁸. A partir dos fóruns e reuniões que se decidia tudo, analisa-se o que precisava ser feito e eram tomadas medidas para sanar seus déficits, como a capacitação para atuar nas diversas tarefas necessárias.

As reuniões de preparação para as passeatas duravam horas e podiam ser realizadas até mesmo dias antes. Cada participante usava um crachá com a identificação do coletivo. Para os trabalhos mais cansativos, como o de edição, alguns grupos realizavam festas para editar os vídeos, onde todos conversavam sobre o tema e tomavam parte do trabalho em um ambiente descontraído.

Na maioria dos grupos as decisões são tomadas de forma democrática, em votações onde prevalece o desejo da maioria presente a cada momento. No entanto, cresce o número de grupos que tomam suas decisões baseadas no consenso. Em outras palavras, nestes grupos uma ação só é realizada quando há acordo integral entre seus membros. Como o contexto de atuação em geral é de urgência, devido à necessidade de rápida veiculação das informações, aqueles que estão disponíveis no momento tomam as decisões necessárias. Em resumo, não há um comando centralizado; as tarefas são feitas por capacidade, necessidade, vontade e disponibilidade dos membros.

Embora haja em grande medida convergência de objetivos no campo do midiativismo e, como vimos, cooperação entre diversos grupos, essa configuração⁹ não é isenta de disputas, que, vale ressaltar, tem relações com aquelas verificadas nos partidos políticos da esquerda brasileira e em correntes ideológicas destes partidos. Uma primeira e clara divisão ocorre entre o maior, mais bem estruturados e reconhecido grupo de midiativismo brasileiro e boa parte dos demais grupos, sendo boa parte destes formados a partir das manifestações de junho de 2013. Essa divisão traduz a disputas na esquerda brasileira entre os petistas e aqueles que discordam das estratégias e alianças desenvolvidos por este partido ao longo dos seus 14 anos à frente do governo federal. Em outras palavras, trata-se de uma disputa entre reformadores, aqueles que utilizam estratégias mais conciliatórias e moderadas em nome da governabilidade e revolucionários, que não estão dispostos a fazer concessões nas disputas entre classes, compreendem o sistema político como uma farsa, pregam o voto nulo e acreditam na ação direta como única via possível para a transformação social em um jogo que consideram de cartas marcadas.

Os grupos com essa perspectiva “revolucionária” acusam o grupo “reformador” de ser beneficiado em editais públicos promovidos pelos governos petistas e de não adotarem modelos de gestão e práticas efetivamente “horizontais”, democráticas, ao contrário do que pregam. Por sua vez, este grupo acusa os “revolucionários”

8. Membro do coletivo Linhas de Fuga. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

9. ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: 1. Estado, processo, opinião pública. Organizado por Federico Neiburg; Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

de fazerem uma leitura rasa do cenário político brasileiro, sendo incapazes de compreender a complexidade das correlações de forças envolvidas. O seguinte depoimento de um dos membros de um dos grupos da ala “revolucionária” traduz essa divisão dentro do midiativismo:

Hoje temos os PIGs: o PT chama do Partido da Imprensa Golpista. Seria essa mídia corporativa que tem interesses econômicos por trás da notícia que ela comercializa (SBT, Globo, Bandeirantes...). Você também tem o outro PIG que é o Partido da Imprensa Governista, que seriam o partido dos blogueiros sujos: *Conversa Fiada*, *Pragmatismo Político* e *Carta Capital*, que são projetos de mídia alinhados com o governismo do Partido dos Trabalhadores. Então, correndo pela periferia, você tem a mídia que você chama de livre, que seria a gente, que não tem nenhum apoio econômico ou quando tem é muito irrisório, ou seja, a gente não se sente pautado por ninguém a não ser nós mesmos e nossas próprias ideias (informação verbal).¹⁰

Fica clara a divisão estabelecida dentro midiativismo entre os adeptos do PT e aqueles que se consideram de fato “livres”, “independentes”. Fica nítido também que estes são os predicados em disputa: quem tem autonomia? Quem é verdadeiramente independente do poder econômico? Quem é livre? Tais são as qualidades que estão em disputa. Vejamos a análise de um representante de um grupo acusado de alinhamento ao PT.

Passou a Copa do Mundo a gente vai entrar num ciclo que não tem como não se posicionar. E aí parte dos coletivos de midiativistas muitas vezes acaba fazendo escolhas e tem dificuldade mesmo de fazer o enfrentamento num outro nível, num outro campo, de se posicionar, de sair de cima do muro e assumir uma parte dentre as várias contradições que você tem no jogo político. Porque, cara, quando você faz uma... porque a gente vive num modelo representativo, então a gente não pode esperar que a nossa representação vai ser reflexo da nossa imagem e semelhança. Sempre vai ter discordância, alguma contradição com aquele campo que você escolhe e se ausentar desse processo de disputa simbólica de narrativas políticas acaba sendo mais nocivo do que ter a disposição para fazer o enfrentamento diante das suas posições. Então acho que parte do midiativismo enfrentou essa duas dificuldades: a dificuldade de se manter, de continuar fazendo as coisas que faz tendo estímulo pra se inserir nos campos de disputa de imaginário, como também de assumir posições e lidar com as contradições que isso acarreta (informação verbal).¹¹

O que está em jogo neste discurso é o posicionamento diante da disputa eleitoral de 2014. Quando o autor do depoimento fala em ausentar-se do processo de disputa simbólica está criticando o posicionamento de parte significativa dos midiativistas que, alinhados aos movimentos anarquistas, pregaram o voto nulo.

As disputas entre os midiativistas não se restringem a essa dicotomia. Dentro da vertente que reivindica para si o status de maior independência, as disputas são também acirradas. Não é raro na internet, em postagens no Facebook, ver trocas de acusações e xingamentos entre componentes destes grupos. Porém, este tema não será aprofundado, já que não é o nosso objetivo por ora. No terceiro artigo da trilogia que este artigo faz parte,

10. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

11. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

serão exploradas as disputas ideológicas entre os grupos. Mas, quisemos aqui evidenciar que estas disputas condicionam o funcionamento dos grupos ao promoverem alianças e, principalmente, cisões. Tais cisões, ao fragmentar a rede midiativista, elemento fundamental para as mobilizações sociais recentes em outros países, dificultam as lutas contra aqueles que de fato deveriam ser os únicos inimigos políticos: o Estado repressor e a mídia corporativa que o sustenta.

4. EFEITOS DO MIDIATIVISMO NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

Mas, quais os impactos da atuação dos grupos de midiativismo no campo da comunicação? Como as novas possibilidades de produção, distribuição e circulação afetaram o campo como um todo e, principalmente, as mídias corporativas? Como o midiativismo afetou a mobilização nos movimentos sociais?

Estamos cientes que é cedo para responder a essas questões, já que as transformações sobre as quais estamos falando estão em curso, sendo ainda difícil oferecer respostas precisas. Mas, podemos observar desde já alguns direcionamentos. Em relação à mídia corporativa, fica claro que estas precisaram adaptar suas estratégias ao novo cenário. Diante do enfrentamento com o midiativismo, os grupos de mídia hegemônicos viram reduzido o espaço para distorções ou invenções de fatos em manifestações que não aconteceram, pois sabem que podem ser desmentidos publicamente, como ocorreu em algumas situações. O caso mais emblemático e referenciado pelos midiativistas foi o de Bruno, acusado de atirar um artefato explosivo em direção aos policiais que impediam que uma manifestação se aproximasse do Palácio Guanabara, no Rio de Janeiro, onde o Papa Francisco reunia-se com autoridades em sua última visita ao país. Em cerca de 24 horas, houve um mutirão entre os midiativistas com o objetivo de obter imagens que provassem que o artefato não partira de Bruno, mas sim de um policial infiltrado. Os midiativistas alcançaram o objetivo e reuniram imagens que, expostas na internet, obrigaram a Rede Globo a rever a acusação e admitir que foi a própria polícia a lançar o artefato. Dessa maneira, fica evidente que o espaço para distorções se reduziu, precisando os veículos de massa serem mais cautelosos na criminalização dos movimentos sociais para não perderem a sua já abalada credibilidade.

Outra adaptação refere-se ao estilo de abordagem adotado. Usualmente, a imprensa brasileira não costuma oferecer distintas visões ou versões sobre os fatos noticiados. Toma-se a fala de autoridades, muitas vezes as policiais, como verdade absoluta, dado o compromisso de, acima de tudo, custe o que custar, manter a ordem pública. Isso costumava ser produzido por meio de visões distanciadas dos fatos em si, produzidas em helicópteros e/ou gabinetes, sem a necessária imersão investigativa nos locais onde estes ocorrem. O midiativismo, ao fazer-se presente no calor dos acontecimentos com narrativas ao vivo e plurais,

impôs à mídia novos padrões de veracidade. Além de trabalhar de helicópteros e da presença nos gabinetes, a mídia corporativa precisou desenvolver estratégias para camuflar a sua falta de proximidade com os fatos. Seja infiltrando repórteres não identificados em manifestações, seja exibindo indevidamente e sem autorização imagens dos próprios grupos de midiativismo, o fato é que a mídia corporativa viu-se obrigada a adotar essa nova estética do real ou fingir que a está adotando, simulando proximidade para legitimar as distorções. Um dos midiativistas mais atuantes nas manifestações de junho comenta o uso indevido de imagens por parte dos grandes veículos de comunicação:

A gente tem na mão do advogado que está cuidando desse lance pra gente de onze a quinze ações judiciais contra empresas de televisão devido indevido ao uso de material nosso; e a gente tem 99% de chances de ganhar grandes indenizações por conta dessas cópias. Porque a coisa é descarada, eles nem ligam pra pedir autorização. Publicam o material, apagam a nossa logo e ainda botam a deles em cima. Ou então ligam, pedem autorização e, diante de um “não”, usam mesmo assim. A gente só autoriza quando é um material que não tem como distorcer... (informação verbal)¹²

Nos cálculos dos grandes veículos, parece que o preço das possíveis indenizações pelo uso indevido de imagens é compensado pelas vantagens obtidas a partir da distorção de determinados eventos, considerados chaves na correlação de forças políticas. Ao usarem indevidamente as imagens de grupos midiativistas, também parecem ter em vista a possibilidade de impunidade quanto a esse crime.

Por outro lado, os midiativistas são afetados em seu cotidiano pelas disfunções da mídia corporativa. Vejamos outro depoimento do mesmo midiativista acima:

Nessas coberturas de favela, por exemplo, a gente sofre as consequências desse trabalho sujo que essas empresas fazem. Nesse caso do Diego a gente foi... ele foi assassinado no domingo e na segunda a gente foi na casa dele conversar com a avó dele. O irmão dele, nós fomos extremamente hostilizados pelo irmão dele enquanto entrevistávamos a avó dele; gritando que a gente era Tim Lopes, que a gente era fechado com a polícia, que imprensa nenhuma prestava, que tinha tudo que morrer, que é imprensa policial, que é dedo duro e tal. Nós somos a exceção da regra, então a gente está sujeito a esse tipo de julgamento, a gente está sujeito a esse tipo de problema. Tivemos que sair de lá correndo. Vai que aquela gritaria dele virasse um furdúncio e outras pessoas resolvessem hostilizar a gente também. (informação verbal)¹³

Portanto, há vezes que os estigmas negativos adquiridos pela mídia corporativa, diante das dificuldades no reconhecimento da diferenciação no campo, acabam sendo transmitidos para o midiativismo, condicionando o seu funcionamento.

No que se refere ao impacto do midiativismo sobre a mobilização social, as primeiras pesquisas direcionadas especificamente para essa questão apontam resultados diferentes daqueles propostos pela maioria dos teóricos que visualizaram nas novas tecnologias da informação a chave para a participação social e a democratização das sociedades. Autores como Jenkins¹⁴ e Levy¹⁵ acreditaram

12. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

13. Entrevista cedida aos autores da pesquisa.

14. JENKINS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

15. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a cibercultura a estas associada, ao permitirem a possibilidade de produção e veiculação de informação a baixo custo, promoveriam direito à expressão e, consequentemente, equidade social na comunicação e nas esferas da vida reclamadas a partir desta. Tais autores parecem desprezar uma série de condições sociais anteriores à utilização das TIC e subjacentes à mesma.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o acesso às TIC ainda é limitado em países ao sul da linha do Equador, tais como o Brasil, onde somente 64,7% das pessoas tem acesso à internet¹⁶. Outra questão refere-se ao fato de as redes sociais estarem sob o controle de empresas que, com seus algoritmos, restringem as possibilidades de comunicação pela rede. Ao final, aqueles que tem acesso à internet tendem a produzir ou reproduzir informações dentro de um círculo limitado de pessoas, as quais em geral tem visões próximas entre si. São as chamadas “bolhas” da internet.

Em um estudo sobre as formas de participação nas redes sociais, Villi e Matikainen¹⁷ as classificam em dois tipos, estabelecendo um continuum entre dois extremos. De um lado, haveria as formas de participação explícita, que se referem à produção de conteúdo audiovisual para publicação na rede (que se confunde com o conceito de midiativismo que adotamos e estamos trabalhando aqui). Assim, fotografar ou filmar um ato social, produzir um texto sobre o mesmo e publicar combinações disso na rede estariam no extremo da mais significativa participação (explícita). A participação implícita refere-se à utilização da rede sem produção de conteúdo, cujo extremo estaria na simples visualização de conteúdos. Entre estes dois extremos estariam as curtidas, os comentários e os compartilhamentos, sendo estes dois últimos possíveis com ou sem o acréscimo de informações. Parece relevante que tais comentários e análises aos materiais postados possam significar a produção de debates qualificados sobre os conteúdos introduzidos na rede, promovendo a reflexão sobre os fenômenos políticos e, consequentemente, a refundação da esfera pública e da opinião pública, conforme sugeridas pelos autores mais otimistas. Não obstante, ao lado das limitações de acesso e circulação de informações na rede já apontadas, algumas pesquisas indicam que esse otimismo talvez precise ser revisto.

Sousa¹⁸, em sua tese de doutorado sobre o midiativismo, analisou a participação social em notícias geradas pelos midiativistas brasileiros no contexto da Copa do Mundo de 2014. Utilizando o modelo de Carpentier¹⁹, a autora analisou 4.523 comentários no YouTube aos vinte vídeos mais visualizados publicados por midiativistas naquele período, o que representa 10% do total de comentários desta amostra. Dentre os comentários analisados, verificou-se que apenas dez agregaram algum tipo de conteúdo ao vídeo apresentado. A autora verifica também que, dentre estes comentários, muito poucos atestaram a veracidade do vídeo a partir da presença do comentarista no local onde aquelas imagens foram produzidas²⁰.

Quando a plataforma de análise é o Facebook, percebe-se uma convergência maior em torno do apoio à narrativa oferecida e, portanto, uma maior

16. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**: pesquisa suplementar TIC: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

17. VILLI, Mikko; MATIKAINEN, Janne. Participation in Social Media: Studying Explicit and Implicit Forms of Participation in Communicative Social Networks. **Media and Communication**, Lisboa, v. 4, n. 4, p. 109-117, 2016.

18. SOUSA, op. cit.

19. CARPENTIER, Nico. Beyond the Ladder of Participation: An Analytical Toolkit for the Critical Analysis of Participatory Media Processes. **Javnost – The Public**, Abingdon, v. 23, n. 1, p. 70-88, 2016.

20. Sousa, op. cit., p. 234

participação em termos da agregação de conteúdo. Tomando como base um dos vinte vídeos analisados, verificou-se que, dos 49 compartilhamentos aos quais a autora teve acesso, em 31 dos casos aquele que compartilhou o vídeo agregou algum tipo de conteúdo à narrativa ou, em outras palavras, houve algum tipo de reelaboração da narrativa²¹. Não obstante, o que se nota é que essas reelaborações propagaram informações dentro de uma mesma “bolha” – ou seja, falou-se mais ou menos a mesma coisa para pessoas que já pensavam mais ou menos da mesma forma.

Diante disso, nos perguntamos até que ponto o aumento da circulação da informação nas redes sociais é capaz de promover o diálogo entre divergentes, base para o convívio democrático? Ao contrário, nos parece que, munidas de informações sobre os mais diversos temas em espaços privados, as pessoas têm cada vez mais dificuldades em dialogar e tolerar visões distintas de suas crenças e orientações políticas. O contato com o divergente, que antes acontecia ao vivo e publicamente, hoje ocorre na internet, em ambientes privados, confortáveis para a troca de insultos, agressões e difamações. O espaço público para debate parece reduzido, não havendo convivência com a divergência, seja dentro – em razão dos limites das “bolhas” –, seja fora da internet. Portanto, as correntes de opiniões públicas são de difícil reconhecimento. Percebemos apenas fragmentos, dicotomias, narcisismo e produção de aparência (ou fachada²²).

Ao lado disso, merece ser ressaltada a figura do “militante de internet”. Este é aquele que confirma sua presença em todos os eventos, que curte, comenta e compartilha as postagens, que assina petições virtuais, mas que não participa presencialmente de quase nenhuma ação mais efetiva em torno das causas pelas quais afirma militar. Em outras palavras, a internet revela-se um espaço capaz de saciar o desejo de ver e ser visto, de integração e diferenciação social²³. É importante a realização de mais pesquisas que quantifiquem e qualifiquem essas evidências.

Portanto, podemos afirmar que os caminhos abertos pela rede digital não passam tão perto da democracia. Pelo contrário, tudo indica que estamos diante de um aperfeiçoamento das sociedades punitivas²⁴, baseadas no controle dos corpos e da subjetividade em prol da normatividade e da ordem pública, os quais favorecem a reprodução do sistema capitalista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, assim como na comunicação comunitária²⁵, no midiativismo a questão da sustentabilidade é também o ponto nevrálgico da reprodução e do funcionamento dos grupos. A falta de recursos inibe, dificulta e condiciona o cotidiano dos midiativistas que, com o agravamento de suas situações econômicas, muitas vezes paralisam ou reduzem suas atividades jornalísticas. Ao lado disso, a repressão policial e a consequente desmobilização social são outros aspectos que condicionam a continuidade do trabalho dos grupos; com as ruas vazias,

21.Sousa, op. cit., p. 241

22.Cf. GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

23.Cf. SIMMEL, Georg. **On individuality and social forms**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

24.Cf. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

25.MACEDO, Marcelo Ernandez; SEIDEL, A.; FERREIRA, M. O Jornal O Cidadão e os desafios para a sustentabilidade de veículos de comunicação comunitária. **Comunicação & Política**, Porto Alegre, v. 31, p. 134-151, 2013.

estes perdem sua motivação principal: oferecer cobertura jornalística fidedigna aos atos políticos.

No que se refere ao funcionamento dos grupos, destacamos a sua atuação em rede como principal fundamento não só da sua organização, como também da proteção durante as ações e da multiplicação das mensagens e produtos gerados a partir de suas atividades. Dado o caráter voluntário do trabalho, conjugado com as atividades profissionais dos midiativistas, a gestão dos grupos é por “urgência”, ou seja, quem está na hora toma as decisões e executa as ações necessárias. Esse modelo é oposto ao pressuposto da existência de líderes e foi capaz de confundir diversas vezes tanto as forças repressivas como a mídia. Diante da ausência de lideranças, tais instituições adotaram a estratégia de escolher aleatoriamente alguns deles para criminalizar, tal qual ocorreu no fantasioso processo que acusou 23 jovens de planejar um atentado na final da Copa do Mundo de 2014.

Ainda no que se refere ao funcionamento do midiativismo, apontamos também para as disputas entre os grupos a partir da diversidade de posições políticas ocupadas dentro daquilo que poderíamos qualificar como o campo político de esquerda no Brasil. Em parte reflexo de disputas partidárias, em parte de filosofias e crenças políticas distintas, tais disputas prejudicaram a unidade de algumas ações e dispersaram recursos que poderiam ter sido reunidos na batalha que se travou contra os meios corporativos de comunicação, as forças repressivas do Estado e as elites conservadoras. Tais disputas e divergências serão exploradas com mais profundidade em um terceiro artigo que pretendemos escrever sobre a ideologia dos grupos de midiativismo no Rio de Janeiro.

Além da própria repressão do Estado, tantas vezes aqui assinalada, a atuação dos midiativistas teve como efeitos o enfraquecimento da legitimidade da mídia convencional e das forças repressivas. Tal atuação levou a uma mudança nos modos de atuar da mídia convencional, que se viu obrigada a noticiar certos fatos que não gostaria, retificar erros cometidos, ter mais cautela nas distorções que costuma operar e mudar sua linguagem, aproximando-se do registro documental utilizado na comunicação independente.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARPENTIER, Nico. Beyond the Ladder of Participation: An Analytical Toolkit for the Critical Analysis of Participatory Media Processes. **Javnost – The Public**, Abingdon, v. 23, n. 1, p. 70-88, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: 1. Estado, processo, opinião pública. Organizado por Federico Neiburg; Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016**: pesquisa suplementar TIC: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MACEDO, Marcelo Hernandez. **Zé Pureza**: etnografia de um acampamento no norte Fluminense. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- MACEDO, Marcelo Hernandez; SEIDEL, A.; FERREIRA, M. O Jornal O Cidadão e os desafios para a sustentabilidade de veículos de comunicação comunitária. **Comunicação & Política**, Porto Alegre, v. 31, p. 134-151, 2013.
- MACEDO, Marcelo Hernandez; SILVA, Flávio; CARDOSO, Alessandra. A formação de grupos de midiativismo no Rio de Janeiro. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v.18, n.35, p.94-113, jul./dez. 2017.
- SIMMEL, Georg. **On individuality and social forms**. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- SOUSA, Ana Lucia Nunes de. **De La Calle A La Red**: Videoativismo En El Contexto De Las Protestas En Contra Del Mundial De Fútbol En Rio De Janeiro (2014). 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e Jornalismo) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2017.
- VILLI, Mikko; MATIKAINEN, Janne. Participation in Social Media: Studying Explicit and Implicit Forms of Participation in Communicative Social Networks. **Media and Communication**, Lisboa, v. 4, n. 4, p. 109-117, 2016.

Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje¹

Ana Elisa Ribeiro

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: anadigital@gmail.com

Resumo: Com base em uma concepção de leitura como prática social e inspirado em estudos de história cultural e teorias de letramento, este trabalho traz uma discussão sobre a relação de jovens estudantes de ensino médio, matriculados em uma escola pública federal, com as práticas de leitura – especialmente em relação aos dispositivos mais empregados para o porte e a leitura de textos. Para alcançar o objetivo de conhecer as práticas desse grupo de leitores, foram conduzidos dois grupos focais com estudantes de segundo e terceiro anos no ambiente escolar. Os debates foram gravados em áudio e posteriormente transcritos e analisados. Os resultados apontam para usos não excludentes e bastante diversificados dos livros multiplataforma, contradizendo um discurso polarizador que parece interessar mais à indústria e ao mercado do que ao próprio leitor.

Palavras-chave: livro; práticas de leitura; tecnologias digitais.

Abstract: Based on the concept of reading as social practice and inspired by cultural history studies and literacy theories, this work presents a discussion about reading practices of young high school students of a Brazilian public school, especially regarding the devices most used for carrying and reading texts. To verify the practices of this group of readers, two focus groups were conducted with second - and third - year students in the school environment. Discussions were recorded in audio and later transcribed and analyzed. The results indicate non-exclusive and quite diversified uses of multiplatform books, contradicting a polarizing discourse that seems to be more interested in industry and the market than the people.

Keywords: book; reading practices; digital technologies.

1. Esta é uma versão corrigida e ampliada do artigo que foi inicialmente apresentado e debatido no Grupo de Trabalho Recepção, Circulação e Usos Sociais das Mídias do XXVIII Encontro Anual da Compós, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, de 11 a 14 de junho de 2019.

Recebido: 17/06/2019

Aprovado: 02/12/2019

2. MELLO JÚNIOR, José de. A recepção do e-book no Brasil: uma pesquisa quantitativa com leitores nativos e imigrantes digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo: **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2647-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

3. Segundo Prensky (2001, p. 1, tradução nossa), os estudantes aos quais ele se refere “hoje”, isto é, em 2001, não mudaram apenas seus modos de falar ou vestir em relação a seus predecessores. Há “uma realmente grande descontinuidade” entre essas gerações – isso por conta da chegada das tecnologias digitais nas últimas décadas do século XX. Segundo o autor, os estudantes de “hoje” são “a primeira geração a crescer com essa nova tecnologia. Eles têm gastado suas vidas inteiras rodeados por ou usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital”. Em razão disso, esses jovens pensariam e processariam informações “fundamentalmente diferentemente de seus predecessores”, em uma velocidade e de um modo que os educadores não poderiam supor. Prensky cita pesquisadores da área médica e fala inclusive em mudanças na estrutura do cérebro. A partir daí, ele propõe o rótulo “nativos digitais” a esses que são “falantes nativos da linguagem digital de computadores, videogames e da Internet”. É importante que estejamos atentos às contas: Prensky incluía entre os tais “nativos” as pessoas que estavam no ensino médio e na graduação, na virada do milênio, o que inclui uma população que pode ter hoje cerca de 40-50 anos e todos os que vieram depois.

1. DISCURSOS E PONDERAÇÕES SOBRE LEITURA E LIVRO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo maior deste trabalho é tecer considerações sobre o modo como jovens estudantes de uma escola pública federal entretêm suas práticas de leitura, em ambientes digitais e impressos, incluindo os dispositivos que usam para isso, a partir de uma investigação que partiu da teoria e foi a campo – a sala de aula –, por meio de grupos focais, a fim de observar e ouvir esses participantes. Várias pesquisas têm sido feitas e relatadas sobre a relação leitor/livro, em particular algumas que buscam conhecer e descrever traços das práticas reais de adolescentes (estudantes da educação básica) e universitários. Os resultados dessas investigações apontam para o mesmo sentido que desejamos discutir aqui. É o caso, por exemplo, da pesquisa de José de Mello Júnior², que investigou mais de 900 estudantes do ensino superior em cinco regiões do Brasil, empregando para isso um método do tipo *survey* e entrevistas. Após a coleta dos dados, houve tratamento estatístico a fim de demonstrar os usos que os jovens fazem dos dispositivos que escolhem ou podem usar para ler. Mello Júnior se sustenta em classificações de tipos de leitor propostas por Lucia Santaella e na ideia de “nativo digital”³ de Prensky, levantando e testando a hipótese de que os “nativos digitais” seriam mais aderentes às leituras em telas e por meio de dispositivos digitais do que seus antecessores, os “imigrantes digitais”, que teriam a cultura do impresso mais arraigada em suas práticas e preferências.

Após essa robusta pesquisa com centenas de jovens universitários e o tratamento dos dados, o pesquisador conclui que “A aderência destes leitores à leitura em telas é baixa, embora utilizem essa modalidade de leitura”⁴. Mais adiante, o autor afirma que sua investigação

demonstrou não haver diferença estatisticamente significativa entre a amostra de nativos digitais e a de imigrantes, *revelando como falsa a hipótese de que o público mais jovem, que cresceu sob a influência dos meios eletrônicos, seria mais aderente a leitura em telas que os imigrantes*.⁵

Mello Júnior atribui a lentidão na adesão dos jovens à leitura em telas – e de nossa sociedade em geral – a fatores culturais ligados às “práticas de leitura em papel e seus componentes”, o que estaria contendo “o ritmo da introdução do e-book no mercado editorial brasileiro”⁶. Outro fator que contribuiria para essa lentidão, segundo o pesquisador, seria de caráter econômico, já que o consumo de conteúdo gratuito na internet atrai leitores, mas deprime certos elos da cadeia produtiva do livro. Mello Júnior também aponta para o que chama de “resistência cultural a uma nova tecnologia”⁷ como um fator fundamental nesse quadro de aceitação/rejeição das tecnologias digitais para a leitura.

O autor da pesquisa lembra que o e-book é um formato que existe já há quase cinco décadas, mas continua não ocupando papel hegemônico em nenhum mercado do mundo (em 2016, sem grandes alterações para 2019). “No Brasil sua participação está entre 0,3% e 2% do mercado, dependendo da classificação”, afirma⁸.

Segundo o pesquisador, investigações realizadas com universitários em países como Japão, Alemanha, Eslováquia e Estados Unidos demonstraram resultados semelhantes. E sentencia: “A cultura do impresso resiste mesmo entre aqueles que cresceram imersos na cultura digital”⁹.

Com pesquisa de menor alcance, mas mirando o mesmo tipo de questão, Marina Machiavelli¹⁰ chegou a conclusões semelhantes às de Mello Júnior. Apoiando-se na noção de mediação de Jesús Martín-Babero e em estudiosos da leitura e da formação de leitores, como a espanhola Teresa Colomer e a francesa Michèle Petit, a investigadora aplicou questionários a 26 estudantes do ensino básico, na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e analisou dados que a levaram à conclusão de que os jovens ainda preferem ler em papel. Foi o que também apontou André Moraes¹¹, após seis anos de um estudo que objetivou conhecer as práticas de leitura de livros por parte de estudantes universitários a partir das indicações de vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O trabalho de investigação “partiu de questionamentos teóricos a respeito do papel do livro em uma cultura com crescente disponibilidade de outros suportes de conteúdo, como os audiovisuais e os textos eletrônicos”¹². A ideia era compreender “o livro dentro deste panorama de pesquisa, mapeando interações e reconfigurações [...]”¹³.

A “fragmentação das plataformas” era um ponto fundamental na investigação de André Moraes e também é o que podemos verificar aqui, como se verá mais adiante. Após robusto tratamento estatístico dos dados coletados por meio de questionários e entrevistas com jovens leitores, Moraes ponderou que

Embora seja interessante notar que o Livro permaneceu como forma de acesso preferencial e com ampla hegemonia, deve-se pontuar que mesmo esta preferência teve peso sobre oscilações em outras categorias, como ilustrava o caso de um aluno entrevistado que, justamente por preferir leitura em livro, imprimia arquivos eletrônicos quando não tinha acesso aos volumes físicos.¹⁴

Segundo o pesquisador da UFRGS, “os suportes de leitura e estudo escolhidos pelos estudantes fazem parte de suas táticas pessoais ou grupais, *preferências* ou *conveniências*, porém como uma dimensão de apropriação dos meios de comunicação, não numa relação de causa e efeito”¹⁵. A analogia empregada por Moraes é a dos modais de transporte (ônibus, bicicleta, carro, metrô etc.), que são usados de maneira conveniente, possível e integrada. Os resultados do estudo levaram à melhor noção de um “quadro de usos e hábitos de leitura e estudo por parte dos estudantes que indica ser altamente complexo”¹⁶ e é essa complexidade sistêmica que queremos reiterar aqui, com estudantes do ensino médio regular de uma escola pública federal.

André Moraes¹⁷ descreveu uma “escolha ativa dos canais ou suportes por parte dos alunos” e admitiu que sua pesquisa, “apesar de atuar longitudinalmente acompanhando uma dimensão temporal, ajudou em primeiro lugar a compreender não o futuro do livro ou da leitura, mas o presente da Comunicação”¹⁸. Muitos jovens, ao que parece e segundo diversas pesquisas, são ativos na seleção

4. MELLO JÚNIOR, op. cit., p. 14.

5. Ibidem, loc. cit., grifos da autora.

6. Ibidem, p. 14.

7. Ibidem, p. 14.

8. Ibidem, p. 15.

9. Ibidem, loc. cit.

10. MACHIAVELLI, Marina. A leitura de adolescentes: dados de um estudo exploratório. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Positivo, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2127-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

11. MORAES, André Carlos. Leitores multiplataforma: resultados de um estudo longitudinal com estudantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Positivo, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0739-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

12. Ibidem, p. 2.

13. Ibidem, loc. cit.

14. Ibidem, p. 8.

15. Ibidem, p. 13-14, grifos da autora

16. Ibidem, p. 14.

17. Ibidem.

18. Ibidem, p. 15.

19.Ver: RIBEIRO, Ana Elisa. **Livro:** edição e tecnologias no século XXI. Belo Horizonte: Moinhos, 2018. (Coleção Pensar Edição)

20.Todos os cuidados éticos foram tomados à época, embora a instituição de ensino ainda estivesse implementando seu conselho de ética oficial, que ainda não operava. Foram enviados e recolhidos termos de consentimento e assentimento, assim como foram preservadas as identidades dos participantes.

21.KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal online e offline como técnica de coleta de dados. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, 2007.

22.Estamos gratas ao auxílio dos, à época, mes-trandos Lucas Mariano de Jesus e Flávia Denise Pires de Magalhães, do Posling CEFET-MG, na condução e gravação dos grupos. Gra-tas também à bolsista de Iniciação Científica Fape-mig Maria Eduarda Hilarino Drumond, da UFMG, pelas transcrições, fundamentais para este trabalho. E à ines-timável parceira e apoiadora Carla Coscarelli (UFMG), com recursos do projeto “Leitura: modelos, suportes e tecnologias”, em que tra-balhamos juntas (Fapemig, CHE - APQ-01747-15).

23.CHARTIER, Roger. Cul-tura escrita, literatura e história: conversas de Ro-ger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Ana-ya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001; Idem, **Os desafios da escrita**. Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

24.SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n 31, p. 143-160, 2002; Idem, **Letramen-to:** um tema em três gêne-ros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

de seus modos e formas de ler, sendo agentes nesse cenário complexo e frag-mentado em que é possível integrar meios e práticas.

Subliminar às questões das práticas da leitura e de usos do livro, mas não menos importante, está a definição do que seja o próprio *livro*, objeto controverso e mutante, implicado em tecnologias e modos de circulação impactados por elas. Neste trabalho, os livros serão todas as materialidades não-periódicas dadas à leitura, impressas (seja por qual técnica for) ou digitais (no suporte que seja), geneticamente ligadas aos processos conhecidos da produção editorial. Uma melhor e mais aprofundada discussão sobre isso pode ser encontrada em Ribeiro¹⁹, bastando aqui que tenhamos a clareza de incluir sob o nome de “livro” alguns materiais digitais.

2. DESENHO DA PESQUISA

A fim de propor uma discussão sobre leitura – na escola e fora dela –, recorremos a um desenho metodológico que permitiu nossa aproximação às práticas de duas turmas de ensino médio (segundo e terceiro anos) de uma escola pública federal. Com o objetivo de coletar um perfil inicial desses estudantes, lançamos mão de um breve questionário padronizado, enviado por e-mail. O documento foi encaminhado aos estudantes via formulário on-line (Google Drive) e foi respondido por 29 adolescentes, que assentiram participar da pesquisa (com consentimento dos pais dos que eram menores de idade)²⁰. Os achados permitiram fazer um retrato do grupo pesquisado, sem a intenção de generalização dos resultados, mas, sim, propondo certa noção de tipicidade de suas práticas e discursos. Muito embora o grupo pesquisado seja restrito em relação à juventude geral, é possível presumir, a partir dos dados gerados, situações e questões que atingem alguma parte dos leitores que somos hoje.

Em seguida, os mesmos estudantes foram convidados a participar de grupos focais (GF), o que permitiu uma aproximação mais contundente e um contato efetivo com os participantes da investigação. Conforme recomendam os protocolos descritos sobre esta técnica de geração de dados²¹, as turmas foram divididas em cinco grupos de seis ou sete participantes. Os GF foram conduzidos durante cerca de 1h30 (cerca de 7h30 de gravações, no total), acompanhados por mediadores²², gravados em áudio e posteriormente transcritos (geraram seis documentos em Word, que, juntos, totalizaram 99 páginas de texto). Com base nessas transcrições, passamos à interpretação dos debates levados a efeito, em salas de aula, durante o horário escolar – preferindo, por questões éticas, não identificar os indivíduos neste texto.

A seguir, apresentaremos dados obtidos com os GF, comentando-os à luz das pesquisas já concluídas por outros pesquisadores e à noção das práticas sociais de leitura, em consonância com estudos, por exemplo, de Roger Chartier sobre história da leitura²³ e de Magda Soares²⁴, sobre letramento, guiadas aqui pelo objetivo de mostrar uma relação destes jovens com as possibilidades de leitura atuais (englobando principalmente as materialidades ligadas ao livro), além, em

segundo plano, das vivências deles em suas aulas e na escola, considerando-se o uso de tecnologias digitais pelos professores.

3. JOVENS ESTUDANTES: QUEM SÃO?

Os jovens participantes desta investigação cursaram o ensino médio em 2018, em uma escola pública federal, o que certamente traz implicações para este perfil: 80% têm entre 16 e 17 anos, moram com os pais (86%), a maioria cursava o terceiro ano (80%, em relação ao segundo); todos faziam, também, formação técnica nas áreas de Trânsito e Eletrotécnica. Em sua maioria, afirmavam raramente ler livros literários impressos (62%) ou digitais (62%), no entanto, diferia a quantidade de respostas “nunca” nos questionários: 10% para impressos e 24% para digitais. 93% desses jovens têm computador em casa, 100% têm um *smartphone*, ao passo que 80% não têm um tablet. 97% desses jovens não possui um *e-reader*, equipamento dedicado à leitura de livros, e alguns sequer sabiam do que se tratava (fato curioso em tempos de disponibilidade tecnológica e acesso a plataformas como a poderosa Amazon).

A despeito de serem jovens de certa faixa distinta de idade, regulares em sua escolarização, habitantes de certa região do país, evitamos um recorte geracional à maneira dos que têm sido produzidos e divulgados por discursos empresariais e de outros campos do conhecimento (por exemplo, Geração X, Geração Y, Millennials e outros), como faz Mello Júnior²⁵ ao testar os “nativos digitais” (uma das etiquetas, aliás, mais pregnantes no campo da educação e que não nos parecem ter um efeito importante de fato, para além dos termos que “colam”). Deliberadamente, temos nos distanciado de modelos muito homogeneizantes sobre a juventude, irreais para o contexto brasileiro (ao menos) e que até contraponham jovens e velhos, numa inconciliação entre gerações que nos parece pouco produtiva e bastante preconceituosa. Sem classificá-los, portanto, com uma etiqueta mais generalizante, temos preferido trabalhar com os jovens com os quais nos encontramos, em toda a sua diversidade.

Quanto aos modos de ler, 62% afirmavam ler textos longos na tela do *smartphone*, sendo a maioria material didático e notícias de jornais. Quanto aos modos de escrever, o manuscrito continua prevalente (59%), seguido pelo computador (34,5%). A escrita à mão é um dado interessante quando pensamos em nossas atividades profissionais atuais, que raramente demandam essa prática, quase totalmente substituída pela escrita por meio de computadores ou teclados. A escola mantém, fortemente, as práticas de anotação e produção de textos manuscritos, geralmente em cadernos de papel.

Foram esses jovens que responderam às questões iniciais a eles propostas nos grupos focais. Vejamos o que essas turmas narraram e comentaram sobre suas práticas de leitura, num cenário complexo de plataformas e opções de leitura.

4. "O QUE ESTÁ NAS SUAS MOCHILAS HOJE?"

A primeira pergunta feita aos estudantes que participavam dos grupos focais foi sobre o que carregavam em suas mochilas naquele dia (entre março e abril de 2018, durante o turno escolar). Procurávamos saber se tinham livros impressos, cadernos, apostilas, equipamentos eletrônicos de quaisquer natureza, ou seja: o vestígio das práticas ordinárias e diárias desses estudantes quanto aos materiais de leitura. As respostas deram conta de um quadro previsível: livros didáticos (Física, Biologia, Sociologia), *smartphones* nos bolsos, cadernos para anotações de aula e, raramente, livros literários (*Iracema*, de José de Alencar, e *Macunaíma*, de Mário de Andrade, respectivamente para segundo e terceiro anos).

Um primeiro aspecto que pudemos depreender da conversa com os jovens foi que o livro didático, como sabemos, ainda é majoritariamente impresso. Mais adiante, será possível ver uma conjugação forte entre materiais digitais paradidáticos, mas não exatamente sobre os livros "oficiais" da escola. E, em segundo lugar, mas não menos relevante, uma ideia de que o sinônimo de "leitura" seja a "leitura literária", isto é, só é leitor quem lê literatura – e não qualquer uma, mas a literatura consagrada, canônica ou a que os próprios estudantes denominam "clássica", mesmo quando se referem a escritores brasileiros contemporâneos. Quase se pode supor que "clássico" é o que a escola elege em seu currículo. No entanto, o que é solicitado ou tornado "obrigatório" pela escola é muito diferente do que é lido por "gosto". Essas leituras raramente são as mesmas.

Os estudantes alegaram falta de tempo para ler. Desfiaram um longo rosário de narrativas sobre o excesso de atividades a que são submetidos no ensino de tempo integral (médio + técnico), a quantidade desgastante de tarefas, o cansaço constante, a necessidade de estudar dois turnos e de estudar mais quando chegam em casa. Isso os teria tornado indispostos e cansados para a leitura (entenda-se, de livros literários). Segundo alguns jovens, até o final do ensino fundamental, o gosto pela leitura literária era maior e era possível escolher títulos para ler, pois havia mais tempo administrável e até livre. Depois da entrada no ensino médio/técnico, o tempo "livre" escasseou e foi preciso estabelecer prioridades, entre as quais não figura a literatura: "Foi entrar na escola e abandonar a leitura", afirmou uma estudante.

Aqueles que gostam de ler relataram uma relação interessada, mas quase abandonada, com o que chamam de "sagas grandes". São citados títulos de escolha como Percy Jackson, biografias, ficção científica, mitologia nórdica e outras obras seriadas. Disse um estudante: "*Iracema*, *Código BRO* e *Breve história do tempo* são os que li mais, em pouco tempo, porque eu queria. *Macunaíma* foi porque a professora pediu". E essa diferença de agência, de diligência, é fundamental, do ponto de vista dos jovens aqui ouvidos. O *querer* e o *ter* de raramente são conciliáveis na escola. Foi curiosa a expressão de outra estudante, ao relatar sua relação com o tempo livre, de prazer e descanso, contra o tempo de leitura escolar:

Então, o tempo que eu tenho livre ou é pra me dedicar a uma coisa que eu gosto de fazer que é relaxante de verdade ou realmente dormir, sabe? Ou fazer uma coisa que não exige da cabeça. [...] Então, não tem muita dessa opção de eu gosto de ler esse tipo de coisa no ônibus, eu gosto de ler esse tipo de coisa em casa. É aquele negócio, assim, eu tenho que ler *Macunaíma* pra prova de semana que vem, entendeu? Então, eu deixo de ler as coisas que eu quero pra ler a tal da *Macunaíma*. Então, é questão de desvestir um santo pra vestir o outro, sabe? Eu acho que nas férias cabe aí o livro que a gente quer ler. Eu, pelo menos, não tenho muitas opções, não. É fazer o que eu preciso fazer e é isso aí! (estudante do 2º ano)

Com uma carga de estudos tão pesada, foi comum os jovens dizerem que passam as férias e o tempo de descanso sem querer sequer olhar para um livro. Segundo um dos rapazes, “Você tem que se esforçar para ter um tempo para ler”, o que nem sempre é feito ou é preferido.

A imposição da leitura e a escolha dos títulos foi motivo de debate entre os estudantes, embora eles não chegassem a reclamar do que a escola propõe, inclusive elogiando iniciativas de instituições de ensino fundamental que tinham projetos rigorosos de leitura semanal de livros. Eles sabem que isso pode fazer diferença positiva e tal fato parece ser um ponto pacífico. É como se esperassem mesmo da escola que ela estivesse no rol das coisas que eles não fariam por conta própria. Na literatura, os jovens dizem que ela indica a “literatura antiga” e a “literatura brasileira”, quase sinonimamente. Já os livros de escolha, de prazer, seriam majoritariamente de autores estrangeiros, preferencialmente americanos, mencionando-se as tais “sagas” e livros que “se parecem filmes”. Disse um aluno sobre a relação subjetiva com a leitura: “Por exemplo, igual ao *Iracema*... eu sei que é pequeno, não chega nem a cem páginas, mas, pra mim, é grande, porque eu não quero ler, entendeu?”. Mede-se um livro e uma leitura, portanto, em gosto/desejo, não em páginas.

Alegando a necessidade de uma “maturidade literária” para ler títulos indicados, especialmente brasileiros, relatou uma aluna:

Eu não consigo ler coisa muito antiga. Tentei ler Machado de Assis três vezes e sempre paro no meio. Não consigo continuar. Então, tipo assim, eu pego o livro e falo: não, agora eu vou ler, eu tenho que ler, todo mundo fala, é importante pegar uma literatura. Mas o *Brás Cubas* mesmo eu não consigo continuar. (estudante do 2º ano)

Entre os motivos da dificuldade estaria a “linguagem difícil”, argumento e impressão com que muitos concordaram. Ainda assim, grande parte dos jovens ouvidos tem uma relação simbólica positiva com o livro impresso, embora seja também uma relação sociologicamente curiosa, como veremos mais adiante.

Estão, portanto, nas mochilas desses estudantes de ensino médio de escola pública federal os materiais de que eles precisam no dia de aula, algum livro, geralmente didático, e seus celulares, fonte de também grande parte do que usam para estudar e ler.

É interessante pensar que essas mochilas cheias e pesadas acompanham esses rapazes e essas moças ao longo da semana, todos os dias. Com elas, eles cruzam a cidade e passam o dia fora de suas residências, portanto levam nessas bolsas tudo o que pensam precisar para viver por muitas horas na escola, incluindo-se materiais obrigatórios ou não. Estão computadas ali suas horas de descanso, cochilo, lazer, prazer e deslocamento. O contexto escolar certamente dirige nossos achados, o que não nos parece um efeito ruim para uma abordagem do livro e da leitura cotidianos.

5. “NOS DESLOCAMENTOS PELA CIDADE”

A pergunta que se seguiu àquela sobre o material de leitura na mochila foi a respeito do que esses estudantes fazem durante seus deslocamentos pela cidade, em especial de casa até a escola e vice-versa. Parte desses jovens morava longe da instituição, em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, havendo relatos de que levavam até duas horas no trânsito, o que os obrigava a uma rotina realmente longa fora de casa. Nesse tempo de deslocamento, grande parte deles disse não ter condição de ler, em razão de estarem sempre cansados, com sono ou em transporte público lotado, às vezes de pé. Outras justificativas para não ler durante o deslocamento pela cidade foram que: “dói a vista” ou a cabeça, “sacode demais”, as pessoas falam ao redor, desconcentra, “embaralha a vista”, “dá enjoo”, aumenta o sono. Embora possam parecer banalidades, essas justificativas não são desprezíveis, já que funcionam como critérios ou como determinantes do que fazer em viagens. Alguns estudantes disseram preferir ler em casa, com ambiente e luz apropriados, embora isso quase sempre dissesse respeito às leituras técnicas e didáticas.

O livro literário, portanto, que não cabia nem nas aulas, nem em casa, nem no deslocamento, talvez fosse objeto de leitura nas férias, em poucos casos. Como disse uma aluna, em tom de defesa, ao confessar que leu livros que tomou emprestados nas férias: “Li, pode me julgar! Levei livros para a casa dos meus pais, levei livro pra praia. Eu li, gosto muito”. Outro aluno assim resumiu o tempo do livro literário: “nosso momento de leitura é isso... é quando a gente não tem *nada* pra fazer”. E esse “nada” a que ele se referia precisa ser radical. Complementaram outros alunos que ler um livro é caso extremo. Por exemplo, quando não há *wi-fi* disponível. Disse uma estudante:

Nessas férias eu não li não, mas nas outras eu tinha costume de ler. Até, tipo, hoje em dia assim, em período de aula, tem vezes que, por exemplo, acaba o *wi-fi*, cai a internet, aí eu vou lá, pego um livro assim, dou umas folheadas. Aí marco a página pra depois ler, continuar a ler, só que só vou ler de novo quando o *wi-fi* cai de novo. [...] ou então quando viaja e, sei lá, cê vai pra uma casa que não tem internet, um sítio. Aí cê leva um livro, nossa!, cê até inventa o livro, cê escreve, sei lá, nossa, é tão... fica tão ocioso seu tempo que você não tem nada pra fazer. (estudante de 3º ano)

Embora o livro e a literatura estivessem sempre no horizonte do desejável e do escolar, notava-se, no debate entre estes jovens, que o valor dificilmente corresponde à prática. E há muito o que fazer, como prioridade, a não ser que o *wi-fi* finalmente caia. E ainda assim, será?

6. LIVROS IMPRESSOS E LIVROS DIGITAIS: TEMPOS E ESPAÇOS

O que nos interessava mais de perto nesta investigação era a relação que os jovens estudantes tinham (e têm) com livros impressos e digitais. Assim que entramos nesse tema, dissipou-se, de fato, a lenda de que eles fariam parte de uma geração avessa ao papel e totalmente afim com tecnologias digitais, inclusive para a leitura (de livros). Os “não” veementes em relação a frases que denotassem preferência por e-books ou PDFs, por exemplo, já nos diziam muito.

A assunção imediata, nos grupos focais, de um trato mesclado, interpolado, com livros de papel e celulares (tecnologia preferencial para leitura) trouxe então uma discussão sobre as razões e os critérios que os faziam preferir ler um livro impresso ou um PDF. *Tablets* e *e-readers* não foram equipamentos preferenciais, sendo que a maioria desses jovens nem os tem. Computadores de mesa e notebooks são possíveis, mas não foram os favoritos na hora de ler, embora alguns estudantes apontassem uma preferência por ler textos grandes em telas maiores. O aparelho de telefone foi mesmo o suporte mais usado para leitura, fosse ela uma demanda escolar ou não.

As razões pelas quais os jovens participantes liam no celular compõem uma pequena lista, em ordem decrescente de importância e relevância, conforme o que disseram:

1. custo mais baixo (geralmente, não é preciso pagar pelos pdfs e livros);
2. praticidade (está sempre à mão);
3. atende melhor em casos de urgência (prazos apertados);
4. são mais leves de carregar do que livros e;
5. não dão o trabalho de ir até uma biblioteca ou livraria.

Houve preferências em relação aos ambientes de leitura, isto é, “celular na rua, impresso em casa”, mas vários estudantes apontaram o contrário, devido ao medo de serem assaltados com seus aparelhos na rua e no transporte público. No uso dos celulares, houve preferência por textos curtos, como notícias e crônicas, sendo o “textão” algo a se evitar (há até “alerta sobre textão”).

As razões para não usar os *smartphones* para leitura, especialmente a de livros, também foram muitas – da mais para a menos citada:

1. muito maiores as chances de distração, desconcentração (por conta de aplicativos abertos, mensagens a todo momento);
2. necessidade de dar *zoom* sempre para aumentar os textos;
3. “dor nas vistas”;
4. tela clara demais;
5. risco de assalto.

A necessidade, imposta pelo mercado, de trocas constantes de aparelhos também foi um ponto negativo do uso do equipamento (obsolescência programada²⁶). O aumento do tempo de leitura, em razão dos distratores, foi o elemento mais mencionado como problema e empecilho para a leitura de livros nessas telas. Resumi um estudante: “Por vontade própria eu não leio em digital”.

No entanto, essas vantagens e desvantagens foram justamente os pontos sentidos como complementares na hora de escolher entre ler em papel ou em pixels. A percepção de todas essas questões compõe um quadro complementar, no geral afastando a ideia de uma concorrência exclusivista, como fazem parecer algumas teorias, que, de resto, nos parecem cegas e surdas para as práticas sociais reais, muito mais diversas e interpoladoras. Lembrar Moraes²⁷ (2017) e complementá-lo é relevante aqui: conveniência e preferência, conforme a oportunidade. Pode-se dizer, com inspiração em Michel de Certeau, que as práticas de leitura são táticas, ao menos para esses jovens.

Além de, às vezes, imprimirem material digital para ler, os estudantes apontaram razões para escolherem o livro impresso em momentos alternados com tecnologias digitais – também do mais para o menos citado: o fato de ser um dispositivo dedicado, sem interferências de mensagens etc., aumenta a concentração, quando é momento de estudar ou ler prestando atenção exclusiva; além disso, os livros impressos são apontados como mais adequados à leitura de textos grandes, assim como mudam a relação e as percepções do leitor, isto é, o dimensionamento do volume (de páginas, de texto, quanto falta, quanto já foi lido)²⁸ é mais preciso, além de ser mais prazeroso. Nesse último item, vários jovens repetiram um discurso muito familiar sobre a materialidade: livro de papel é melhor de tocar, de passar páginas, de cheirar e de marcar texto/comentar.

Embora tenham admitido que constituem o hábito conforme a necessidade, os estudantes disseram que quando é preciso “focar mesmo”, o papel se presta melhor à tarefa. Segundo um aluno: “Livro digital só em caso de emergência”. Exatamente coladas nas “vantagens” do digital, as “desvantagens” do livro impresso²⁹ cederam espaço à conciliação e às práticas alternadas. Segundo os jovens participantes desta pesquisa, o livro impresso é mais caro, mais pesado e mais trabalhoso, no sentido de consegui-lo. É preciso ir a livrarias e bibliotecas, o que nem sempre é satisfatório ou possível. Foram mencionadas, além das livrarias de redes mais famosas, os sebos, inclusive virtuais, e as bibliotecas escolares, geralmente criticadas por manterem exemplares em número insuficiente e em más condições de conservação. O livro impresso, ainda assim, foi considerado mais confortável para a leitura.

26. A questão controversa da obsolescência programada pode ser vista, por exemplo, em: FITZPATRICK, Kathleen. **Planned obsolescence**: publishing, technology, and the future of the academy. New York: NYU Press, 2011.

27. MORAES, op. cit.

28. Este é um aspecto tratado em Chartier (2002) como muito relevante em relação às diferenças entre livros impressos e digitais.

29. Temos evitado tratar essas questões dessa maneira simplista, como casos de vantagem e desvantagem. Preferimos falar em “movimentos”, como explicado em Ribeiro (2018).

Em relação ao valor simbólico, o livro impresso continuou em primeiro lugar, embora alguns estudantes reconhecessem o fato de vivermos em uma época de transição, ou seja, de mudança de tecnologias, da herança de hábitos tradicionalmente impressos para práticas com tecnologias digitais. Para alguns desses jovens, as próximas gerações terão menos apego ao impresso e tratarão o digital como normal, preferencial, em consonância com o que Mello Júnior³⁰ encontrou em seus estudos. Ainda assim, nossos estudantes não creem na substituição completa do papel. Segundo resumiu um aluno, o livro não tem sido excluído, mas passou ao status de raridade.

A leitura de livros em dispositivos digitais foi considerada ainda secundária em alguma medida porque, segundo uma estudante, não parece que se está lendo “um livro de verdade”. O impresso e sua materialidade têm alto valor simbólico, estando a cultura e a erudição fortemente ligadas a esse objeto. Ser culto é ler livros de papel, em quantidade considerável. Segundo esses jovens, dá status de “culto” tirar fotos perto de livros, ter consultórios e escritórios cheios de estantes repletas de lombadas, etc. O livro físico seria uma tecnologia “mais imersiva”, de alto valor agregado. No livro impresso, aprende-se mais, justamente porque eles convidam ao passeio, à trajetória, à experiência com as páginas, ao flunar. Ao procurar informações, é preciso folhear; e, ao folhear, aprende-se mais do que o que se procura simplesmente. O exemplo de um aluno foi o do dicionário impresso: a cada palavra procurada, aprende-se ao menos mais cinco ou dez das que estão ao redor. Isso não ocorre, segundo ele, nos dicionários digitais, que mostram apenas a palavra buscada.

Por essas razões, o valor (preço) mais alto do livro de papel até se justificaria, segundo esses jovens. Há mais valor simbólico e financeiro. E quando é o momento de comprar um livro ou baixar um PDF? De acordo com o valor que se dá à leitura daquele livro, em específico. Um livro obrigatório, mas que não se deseja ler, vale um PDF. Se for objeto de desejo, sim, é possível comprar um livro impresso, pelo qual se pagará mais. A questão, portanto, é de valor, não de preço. E qual é o valor da leitura literária para esses estudantes?

Como se escolhe um livro para ler por vontade própria? Onde e como se cria o hábito de ler? Segundo esses jovens, o hábito precisa nascer dentro da pessoa. Sem mediação, talvez. Eles não parecem considerar que a mediação auxilie na formação do desejo de ler ou do gosto. Nas raras vezes que visitaram livrarias e feiras (ou bienais, conforme citaram), o que os atraiu foi a forma do livro, mais precisamente a capa. No entanto, se o conteúdo de um livro impresso for o mesmo de um PDF, a depender do valor simbólico atribuído àquela leitura, o jovem preferirá não pagar por um impresso e apenas cumprir a atividade da maneira mais fácil e mais barata possível. Disse uma aluna que pegar um PDF é “dar de espertinho”, e que alguns colegas pegam por questão de custo e de “valer a pena”; outros preferem ter o livro de papel, se puderem.

Muito embora tenham forte apego por seus celulares, os estudantes ainda se ressentem do que acontece aos livros impressos. Falaram de uma “dorzinha” que dá quando veem livros sendo queimados ou jogados fora; mencionaram a

substituição total de enciclopédias de papel por digitais e buscas na Wikipédia ou no Google; afirmaram que livros baixados no celular são prontamente apagados depois de lidos, a fim de “liberar memória, senão enche”. Já os livros impressos não são jogados fora e passam a fazer parte de acervos particulares ou são emprestados a novos leitores. Disse um estudante, de modo veemente, ao defender o empréstimo dos livros lidos: “Não tem sentido um livro guardado; não tem sentido um livro que não é lido”, e complementou: “Ele tá lá guardado, ele não tá cumprindo o papel dele”.

A internet seria o lugar onde encontrar livros de graça, sobretudo, especialmente os “clássicos” brasileiros – tanto piratas quanto em domínio público. Os conteúdos estão “na nuvem”, independentemente dos dispositivos. Esta seria uma característica e uma facilidade já desapegada da materialidade do livro impresso, a não ser que haja desejo de ter um volume, por qualquer razão ligada aos afetos³¹.

Em termos de negócio, os estudantes teceram comparações com o mercado da música, em que os conteúdos podem ser baixados ou simplesmente escutados, sem depender mais de CDs ou discos – algo que talvez possa ocorrer aos livros, embora a maioria não acreditasse nisso. Aparentemente, ao livro impresso caberá uma prática muito mais integrada com outras possibilidades, que é o que eles vêm fazendo, com alguma consciência, inclusive.

Além de tratar dos livros e da leitura de impressos e digitais, os estudantes que participaram desta investigação discorreram também, lateralmente, em relação a outras leituras de internet, como a de notícias, e a práticas de pesquisa escolar, além de falarem de suas aulas com e sem tecnologias digitais. Em alguns momentos, mencionaram a prática com audiolivros, alegando serem também uma alternativa interessante para “leitura”, embora isso não tenha sido consenso entre eles.

7. LER E PESQUISAR NA WEB, BOAS E MÁS AULAS

Durante nossos grupos focais com estudantes do ensino médio, soubemos que a maioria obteve seu primeiro celular aproximadamente aos 12-13 anos, geralmente um modelo simples, sem muitos recursos, grande parte das vezes usado, mais barato, até mesmo herdado dos pais ou de irmãos mais velhos. Disse uma aluna: “Nunca tive necessidade de ter um celular muito bom”, no entanto, a entrada como estudante na instituição desencadeou uma série de necessidades de comunicação e de estudos, já que foi necessário “baixar PDFs e abrir e-mails toda hora”.

O uso do e-mail foi atribuído a uma necessidade imposta ou trazida pelas práticas dos professores, que comumente enviavam material por esse canal. Grande parte dos estudantes não tinha conta de e-mail antes disso ou até tinha, mas apenas como requisito para abertura de contas em redes sociais. O uso do sistema acadêmico institucional também foi apontado como disparador da necessidade de ter um *smartphone*.

31. Sobre “livros do coração”, ver: ANDRADE, Roberta Manuela Barros de; SILVA, Erotilde Honório. Os projetos de democratização da leitura nos Livros do Coração. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT6-PE.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

A pesquisa escolar para trabalhos de várias matérias era feita prioritariamente pela internet, mas sempre com apoio do material didático impresso. Geralmente, o Google era a fonte preferencial, embora uma parte dos alunos soubesse ser ele apenas o motor da busca, e não a fonte propriamente. Essa consciência não foi generalizada, infelizmente. O site mais mencionado para pesquisa foi o Brasil Escola. E a pesquisa na web foi considerada fácil, pois tudo está “a distância de um clique”.

Nas buscas no Google, uma estratégia emergiu nas conversas: “Eu pego sempre o terceiro que aparece lá”. Grande parte dos colegas confirmou. A ideia é a de que o primeiro item listado pelo Google será sempre o que todos copiarão. Para pretensamente fugir disso, escolhe-se o terceiro. Em seguida, procede-se a uma “lidinha para ver se está tudo coerente”, depois ao cotejo com anotações de caderno e “o que os professores disseram”.

A Wikipédia, embora tenha sido citada, foi renegada por todos. “Os professores todos reclamam”, alegando ser um site não confiável porque é colaborativo, podendo sofrer mudanças feitas por “qualquer um”³². As tentativas de usar o Google Acadêmico, mais específico, foram frustradas, já que se trata de uma busca “específica demais”, “científica mesmo”, na maioria das vezes em inglês, língua que a maior parte dos alunos não domina para leituras mais especializadas. A despeito disso, uma aluna destacou: “mas melhora o seu inglês”, caso o estudante insista.

E como separar o joio do trigo? Como lidar com notícias falsas (*fake news*)? Esse último é um dos assuntos mais recorrentes da atualidade e não escapou aos estudantes. Eles afirmaram ter algumas estratégias para evitar cair em notícias falsas, muito embora elas possam ser bem produzidas. Na ordem de importância, os alunos disseram que costumam estar atentos à autoria dos textos (atribuem ao autor parte considerável da confiança), ao ambiente de publicação (embora admitam vieses e cores ideológicas nem sempre explícitas), preferem textos sem muitos anúncios e *pop-ups* e verificam a grafia, aspectos normativos da linguagem em que os textos estão escritos. Segundo os jovens, textos com muitos erros não são dignos de confiança. Quando a mediadora questionou: “E se a notícia for muito bem feita, mas for falsa?”, a turma respondeu: “Aí engana, né?”.

Outras fontes muito mencionadas pelas turmas e usadas sem parcimônia foram as videoaulas, que são, para eles, a melhor forma de tirar dúvidas. Segundo disseram alguns adolescentes, a primeira tentativa de entender uma matéria é perguntando a um(a) colega. Se isso falhar, procuram então videoaulas no YouTube e documentários sobre o tema a ser estudado. As aulas avaliadas como mais “chatas”, “soníferas” e “horríveis” são aquelas em que o(a) professor(a) emprega slides, isto é, PowerPoint e similares, especialmente quando os compõem com excesso de textos. Os estudantes acusaram alguns professores de não saberem produzir slides e de passarem horas lendo, o que os entediava e dificultava a aprendizagem. Para as turmas aqui focalizadas, as melhores aulas são as mais “simples”, isto é, com boas explicações e interação ampla com os professores. Mesmo que sejam empregados o quadro/lousa

32. Em relevante e robusto trabalho, Carlos d'Andréa explica e analisa a colaboração na Wikipédia, jogando nova luz sobre o tema. Ver: D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. **Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português**: a edição colaborativa de “Biografias de Pessoas Vivas”. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

e papel, pretensamente tecnologias anacrônicas (segundo alguns discursos pró tecnologias digitais), os estudantes consideraram excelentes alguns modos de dar aulas, citando professores e disciplinas, inclusive inesperadas, em tese, para turmas de técnico, como filosofia³³.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: VALORAÇÕES, PRÁTICAS E O MODO AVIÃO

Será banal dizer que não se lê livro impresso porque pesa na mochila? Parece que não. Segundo nos relatou uma estudante, alguns professores permitem que os alunos tirem fotos das páginas a serem usadas para que eles não precisem carregar os volumes na mochila. Essa percepção, no entanto, é geradora de uma prática que leva a que os estudantes interpoem os usos que fazem de materiais impressos e digitais, sem tanta preocupação com concorrências, exclusividades, extinções e substituições. Para as práticas que demonstram, é tanto melhor que tenham opção e que possam selecionar o que desejam, conforme a demanda, a necessidade, a oportunidade ou o gosto, justamente conforme Moraes³⁴ já desvelava em sua ampla pesquisa.

Não são as propagandas da TV, as necessidades empresariais ou os debates acadêmicos que se traduzem nas práticas reais e cotidianas das pessoas (consumidores, usuários, leitores...). O que eles fazem informa o debate de maneira mais precisa do que o que gostaríamos que eles fizessem. Seus argumentos soam, às vezes, banais; outras, consideráveis. A despeito disso, serão eles os seus critérios para escolher este ou aquele dispositivo, para esta ou aquela leitura, geralmente sem o tom de concorrência que vemos amiúde, sem a ideia necessariamente de ruptura³⁵.

A leitura literária aparece, para estes jovens estudantes, como algo ligado ao livro, tanto ao impresso quanto ao digital, mas conectada à escola e à vida, de maneira assimétrica. O livro que se deseja ler está fora do universo escolar. O livro escolar raramente vale a pena, bastando um PDF – que tem menos valor simbólico do que o volume impresso de capa bonita. A pessoa que tem livros impressos goza de prestígio, ainda. E é importante ser uma delas, para alguns, mas não para todos.

Para ser bom leitor é preciso gostar de “peneirar”, segundo dizem esses jovens, mas “peneirar” pode ser arranjar estratégias frouxas, como a do “terceiro item da lista”. Ler livro é só se faltar *wi-fi*; ler livro é só se o tempo estiver radicalmente livre; ler literatura escolar ou “clássica” é somente atender a demandas que não viriam espontaneamente para a maioria, o que tem seu lado bom. Ler no celular distrai demais, e isso é claramente um problema. Quando o mediador sugere: “Já pensaram em pôr o celular no modo avião enquanto forem ler?”, os estudantes se entreolham e riem. Não, não é o caso. Livro impresso é leitura “imersiva”, embora essa palavra seja encontrada no discurso sobre o digital com mais facilidade. Invertemos os valores, mas os alunos não caíram nessa.

33. Esta afirmação pode ser um estereótipo de área, mas é assim que o senso comum considera as disciplinas oferecidas em relação aos cursos, em muitos casos.

34. MORAES, op. cit.

35. GUIMARÃES, Thayz; GONÇALVES, Márcio. Ruptura ou continuidade: a domesticação dos suportes de leitura e a presença marcante do impresso no digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. *Anais* [...]. Foz do Iguaçu: Unicen- tro, 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-0819-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

Segundo esses jovens, é o tempo investido em algo (por exemplo, na produção de um livro impresso ou na leitura de uma obra) que incrementa seu valor. Na analogia deles mesmos, é muito diferente dar os parabéns pelo aniversário de alguém por meio de um *post* em redes sociais ou dar os parabéns num telefonema ou fazendo uma visita. Quer dizer, não são os mesmos *parabéns*, e essa dedicação muda tudo em termos de tempo e valor simbólico. Na sequência das analogias que nossos estudantes fazem, é diferente dar um CD ou um vinil de música de presente a alguém e indicar uma canção no Spotify. Daí se presume o que eles valoram no livro em PDF e no livro impresso, embora tal noção de valor não os torne exatamente consumidores de livros literários, nem de um modo, nem de outro. São, sim, no entanto, leitores de tudo o que lhes cai na palma das mãos, mais por obrigação do que por gosto (infelizmente?).

Este trabalho, alinhado a resultados anteriores, como os das pesquisas de Mello Júnior³⁶, Machiavelli³⁷ e Moraes³⁸, buscou, por meio de questionário e grupos focais, uma aproximação com jovens estudantes do ensino médio a fim de refletir e construir uma compreensão dos seus modos interpolados e não-concorrentes de se relacionarem com os livros, impressos e digitais, pensando a circulação e a recepção, ainda que de maneira mais ligeira do que gostaríamos. Os usos sociais do livro, em suas tecnologias possíveis e contemporâneas, desenham as dinâmicas que podemos divisar hoje, mas que sabemos que estão em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Roberta Manuela Barros de; SILVA, Erotilde Honório. Os projetos de democratização da leitura nos Livros do Coração. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT6-PE.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução: Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito. **Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português**: a edição colaborativa de “Biografias de Pessoas Vivas”. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Grupo focal *online* e *offline* como técnica de coleta de dados. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 75-85, 2007.

36.MELLO JÚNIOR, op. cit.

37.MACHIARELLI, op. cit.

38.MORAES, op. cit.

FITZPATRICK, Kathleen. **Planned obsolescence**: publishing, technology, and the future of the academy. New York: NYU Press, 2011.

GUIMARÃES, Thayz; GONÇALVES, Márcio. Ruptura ou continuidade: a domesticação dos suportes de leitura e a presença marcante do impresso no digital. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: Unicentro, 2014. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2014/resumos/R9-0819-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, 2004.

MACHIARELLI, Marina. A leitura de adolescentes: dados de um estudo exploratório. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Positivo, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2127-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

MELLO JÚNIOR, José de. A recepção do *e-book* no Brasil: uma pesquisa quantitativa com leitores nativos e imigrantes digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo: **Anais** [...]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2647-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

MORAES, André Carlos. Leitores multiplataforma: resultados de um estudo longitudinal com estudantes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Positivo, 2017. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0739-1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, Berkley, v. 9 n. 5, p. 1-6, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Livro**: edição e tecnologias no século XXI. Belo Horizonte: Moinhos/Contafios, 2018. (Coleção Pensar Edição)

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 31, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Impacto da Covid-19 nos sistemas de mídia: consequências comunicativas e democráticas do consumo de notícias durante o surto

Andreu Casero-Ripollés

Professor de Jornalismo no Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universitat Jaume I de Castelló.

E-mail: casero@uji.es

Resumo: A Covid-19 é um fenômeno de enorme magnitude e relevância. Seu impacto tem afetado vários domínios sociais, incluindo as mídias e o jornalismo. Desde o início desta crise sanitária, as notícias se tornaram um recurso valioso para os cidadãos. Estudar as dinâmicas de consumo de informação é altamente relevante tanto por sua capacidade de transformar o sistema midiático quanto por seu impacto democrático. O objetivo desta pesquisa é analisar a influência do Coronavírus no consumo de notícias, a credibilidade dada pelos cidadãos à mídia e sua capacidade de detectar notícias falsas. Para responder a estas perguntas, se fez uma análise exploratória e inicial a partir de dados secundários das pesquisas on-line do Pew Research Center's American Trends Panel nos Estados Unidos, fazendo comparações entre antes e depois do surto. Os resultados apoiam o impacto da Covid-19 no sistema midiático.

Abstract: Covid-19 is a phenomenon of enormous magnitude and relevance. Its impact has affected various social domains, including the media and journalism. Since the beginning of this health crisis, news has become a valuable resource for citizens. Studying the dynamics of information consumption is highly relevant both for its ability to transform the media system and for its incidence in democracy. The objective of this research is to analyze the influence of the Coronavirus on news consumption, the credibility given by citizens to the media as well as their ability to detect fake news. To answer these questions, we have conducted an exploratory and initial analysis based on the secondary data from the online surveys of the Pew Research Center's American Trends Panel in the United States, comparing data before and after the outbreak. The results confirm the impact of Covid-19 on the media system.

Recebido: 26/06/2020

Aprovado: 18/09/2020

Os resultados indicam o surgimento de ocorrências importantes como o ressurgimento do protagonismo das mídias tradicionais, especialmente da televisão, e a reconexão com as notícias dos cidadãos mais distantes da informação. Isto reduziu, em parte, as desigualdades existentes no consumo de notícias entre os cidadãos, gerando benefícios potenciais para a democracia em termos de igualdade e acessibilidade em relação aos assuntos públicos.

Palavras-chave: Covid-19; consumo de notícias; comunicação política; democracia; jornalismo.

The findings suggest the emergence of important developments such as the resurgence of the role of legacy media, especially on television, and the reconnection with news by citizens who usually remain far from the information. Therefore, the existing inequalities regarding news consumption among citizens have been reduced, in part. This generates potential benefits for democracy in terms of equality and accessibility concerning public affairs.

Keywords: Covid-19; news consumption; political communication; democracy; journalism.

1. INTRODUÇÃO

A Covid-19 tem tido um efeito significativo e profundo em várias esferas de nossa sociedade. Entre outros domínios, também afetou as notícias, o jornalismo e os sistemas de mídia. Desde a declaração de uma emergência nacional em resposta à crise sanitária em meados de março de 2020, as informações sobre o surto se tornaram um bem precioso e valioso para enfrentar a situação.

A enorme repercussão da Covid-19 em todo o planeta torna este evento altamente relevante para o estudo das transformações ocorridas na mídia como resultado de seu impacto. Portanto, propomos aqui um estudo exploratório e inicial para fornecer as primeiras evidências sobre como essa situação condicionou a dinâmica do funcionamento do sistema midiático e como afetou a democracia. A análise concentra-se nos Estados Unidos, um dos países do mundo com um sistema midiático muito avançado e que tem sido mais afetado pela pandemia. As práticas informativas têm importantes repercussões não apenas no conhecimento dos cidadãos sobre sua realidade imediata, mas também em termos democráticos, devido aos estreitos laços existentes entre informação e democracia. Portanto, estudá-las é muito relevante, especialmente em momentos altamente significativos para nossa sociedade, como a epidemia de Coronavírus.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A informação é um recurso fundamental para os cidadãos em nossa sociedade. É um mecanismo valioso para orientar as pessoas, especialmente em situações altamente complexas, como a gerada pela pandemia de Covid-19. Neste sentido, é uma ferramenta que pode ajudar a reduzir a incerteza e a ansiedade ou, pelo contrário, aumentar o pânico e o caos.

A informação também nos permite saber o que está acontecendo ao nosso redor e acessar eventos atuais e assuntos públicos que podem afetar nossa vida diária. É, portanto, um elemento fundamental para o funcionamento de uma democracia saudável. O fornecimento de informação de qualidade aos cidadãos permite que eles formem uma opinião e participem politicamente. De fato, este é o objetivo principal do jornalismo¹ e um dos elementos centrais de sua concepção. O trabalho dos jornalistas, fornecendo notícias, é fundamental para a articulação da esfera pública. Opera como um sistema independente e intermediário entre o Estado e a sociedade nas democracias liberais, garantindo o princípio de acessibilidade geral à informação para todos os cidadãos². As notícias se tornam assim um produto vital para a vida cívica.

Consequentemente, o consumo de notícias é um processo chave para gerar cidadãos informados e engajados. Neste contexto, o modo como as pessoas obtêm informações sobre eventos atuais relevantes é importante porque pode ter consequências democráticas³. Isto pode motivar divisões entre cidadãos informados e não informados, causando desigualdades e desequilíbrios que afetam o princípio da igualdade intrínseca, que é uma premissa para a democracia⁴.

Entretanto, nem todos os meios de comunicação estimulam oportunidades de informação, interesse, conhecimento político e participação na vida cívica da mesma forma. Nas últimas décadas, com o surgimento e a consolidação das tecnologias digitais, o sistema midiático passou por numerosas transformações⁵. Assim, formou-se um complexo sistema caracterizado pela proliferação de canais e plataformas, pela multiplicação de provedores de informação, abundância de comunicação e pelo aumento da concorrência entre os meios de comunicação. Como resultado, surgiu um ecossistema saturado de notícias, o que não torna fácil a tarefa de informar-se. A crescente desinformação⁶, a desconfiança em relação à mídia tradicional, a polarização política, a fragmentação e a formação de um ambiente midiático repleto de opções⁷ confundem os cidadãos em relação à obtenção de informações valiosas sobre questões públicas.

Um dos principais obstáculos é o aumento da circulação de notícias falsas, o que introduz fraudes e inverdades entre os cidadãos. Trata-se de um tipo de informação fabricada que imita habilmente as notícias e aproveita as crenças públicas existentes para influenciar e desestabilizar a sociedade e as instituições, gerando confusão e ansiedade entre os cidadãos⁸. As redes sociais geraram uma escala e uma velocidade sem precedentes na divulgação deste tipo de notícias inventadas. Sua ascensão é indicativa do colapso da velha ordem das notícias e do caos da comunicação pública contemporânea⁹. Junto com a perda de confiança nas instituições políticas, associada ao descontentamento, a desinformação tem sua origem na perda de credibilidade na mídia tradicional, algo que facilita sua expansão e fortalece seus efeitos sobre os cidadãos crédulos. Este fenômeno também está associado ao crescimento de fontes alternativas de informação vinculadas ao populismo e à direita radical, que perseguem objetivos e interesses geopolíticos, gerando caos e confusão por meio da informação¹⁰. Portanto, suas consequências para a democracia são altamente prejudiciais.

1.KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **The elements of journalism**: What newspeople should know and the public should expect. New York: Three Rivers Press, 2007.

2.HABERMAS, Jürgen. Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. **Communication Theory**, Oxford, v. 16, n. 4, p. 411-426, 2006.

3.FEENSTRA, Ramón A. et al. **La reconfiguración de la democracia**. Granada: Comares, 2016.

4.DAHL, Robert A. **On political equality**. New Haven: Yale University Press, 2006.

5.CASERO-RIPOLLÉS, Andreu. Research on political information and social media: Key points and challenges for the future. **El Profesional de la Información**, [S. l.], v. 27, n. 5, p. 964-974, 2018.

6.BENNETT, W. Lance; LIVINGSTON, Steven. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. **European Journal of Communication**, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 122-139, 2018.

7.VAN AELST, Peter et al. Political communication in a high-choice media environment: a challenge for democracy? **Annals of the International Communication Association**, Abingdon, v. 41, n. 1, p. 3-27, 2017.

8.WAISBORD, Silvio. Truth is what happens to news: On journalism, fake news, and post-truth. **Journalism Studies**, Abingdon, v. 19, n. 13, p. 1866-1878, 2018.

9.Idem.

10.BENNETT; LIVINGSTON, op. cit.

11.ESSER, Frank et al. Political information opportunities in Europe: A longitudinal and comparative study of thirteen television systems. *The International journal of press/politics*, Thousand Oaks, v. 17, n. 3, p. 247-274, 2012.

12.Idem.

13.WOLTON, Dominique. **Eloge du grand public:** une théorie critique de la télévision. Paris: Flammarion, 1990.

14.CARLSON, Matt. **Journalistic authority:** Legitimizing news in the digital era. New York: Columbia University Press, 2017.

15.CASERO-RIPOLLÉS, Andreu. Influence of media on the political conversation on Twitter: Activity, popularity, and authority in the digital debate in Spain. **ICONO14**, Madri, v. 18, n. 1, p. 33-57, 2020.

16.BENNETT, W. Lance; PFETSCH, Barbara. Rethinking political communication in a time of disrupted public spheres. *Journal of Communication*, Oxford, v. 68, n. 2, p. 243-253, 2018.

17.WILLIAMS, Bruce A.; DELLI CARPINI, Michael X. **After broadcast news:** Mediaregimes, democracy, and the new information environment. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

18.NEWMAN, Nic et al. **Reuters Institute digital news report 2019**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2019. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

Neste contexto de mudanças, o ambiente de informação política é estabelecido, entendido como um espaço público mediado através do qual a informação flui¹¹. Tem duas dimensões: a oferta, que se relaciona com a quantidade e a qualidade das notícias sobre assuntos públicos fornecidas aos cidadãos, e a demanda, que inclui os hábitos de consumo do público e as atitudes em relação às notícias. Estas duas dimensões afetam tanto a informação que chega ao cidadão quanto suas práticas de informação, condicionando seu conhecimento político, suas opiniões, sua participação política e seu comportamento cívico e eleitoral.

Tradicionalmente, dentro do ambiente de informação política, a televisão tem desempenhado um papel fundamental¹². Desde a metade do século XX, esse meio de comunicação tem estado no centro da vida política e cultural nacional em muitas democracias. Na verdade, a televisão tem sido o grande meio de comunicação de massa, atuando como um elo social capaz de unir a comunidade política em torno das principais questões de interesse público por meio das notícias¹³. No entanto, o surgimento da mídia digital corroeu sua predominância, abrindo uma crise sobre seu lugar e relevância no sistema midiático.

Este processo está afetando a televisão, assim como o resto da mídia tradicional, como os jornais impressos. Nos últimos anos, os jornais sofreram um declínio na audiência, na renda e na credibilidade; sua autoridade jornalística, entendida como o direito de ser ouvido, está sendo questionada e desafiada, pondo em risco seu trabalho e sua relevância social¹⁴. Da mesma forma, a influência desse meio nos diálogos em redes sociais foi reduzida, forçando-o a compartilhar as atenções na esfera pública digital com outros atores sociais¹⁵. Tudo isso é uma resposta ao seu poder até então hegemônico.

Nesta linha, a mídia tradicional está perdendo sua primazia como principal fonte de informação para os cidadãos em matéria de assuntos públicos¹⁶. O surgimento de novos hábitos de consumo de notícias está mudando a forma como os cidadãos atribuem relevância às notícias. Por um lado, cada vez mais pessoas obtêm informações, sobre as quais formam sua opinião, em espaços vinculados ao infoentretenimento ou à sátira política, que estão longe de figurar-se como notícias consistentes¹⁷. Por outro lado, o número de pessoas que acessam informações através de redes sociais e serviços de mensagens instantâneas móveis está crescendo¹⁸, implicando profundas mudanças na forma de obter informações. A principal delas é a crença de que se pode estar bem informado por meio de colegas e redes virtuais sem a necessidade de buscar informações ativamente e sem prestar atenção regular à mídia profissional, simplesmente esperando que as notícias encontrem seu público¹⁹. Este tipo de consumo incidental faz com que as pessoas que utilizam as redes sociais para se informar tenham menor interesse em política e menos conhecimento sobre assuntos públicos²⁰, destacando os limites das redes sociais para gerar cidadãos bem informados e civicamente engajados²¹.

Entretanto, a consolidação do uso de plataformas digitais de informação gerou a configuração de um sistema híbrido de mídia, no qual coexistem

antigas e novas mídias²² que interagem e se inter-relacionam, às vezes de forma harmoniosa e às vezes conflituosa, moldando o atual ambiente de informação política e a esfera pública cada vez mais digitalizada. Esta hibridização entre mídias tradicionais e digitais aumenta a complementaridade entre elas, permitindo que, em vez de serem conceituadas como opostas entre si, sejam vistas como complementares no processo de coleta de informações²³. O interesse dos cidadãos é dirigido ao conteúdo, não às mídias. Portanto, eles usam uma combinação delas para obter a informação que procuram ou precisam.

Neste contexto, estamos em meio a um processo de profunda transformação tanto do sistema de mídia quanto do papel da mídia na sociedade e na democracia. É, portanto, essencial estudar como funcionam os padrões de consumo de notícias e quais são as percepções dos cidadãos sobre suas práticas quando se trata de obter informações. Um evento de grande relevância pública, como a Covid-19, oferece uma oportunidade única para estudar estas questões e seu impacto sobre o sistema midiático e a democracia.

3. METODOLOGIA

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Conhecer o impacto da Covid-19 sobre o consumo de notícias dos cidadãos.
2. Examinar o impacto das notícias sobre o surto de Coronavírus na credibilidade que os cidadãos investem na mídia.
3. Explorar a capacidade dos cidadãos de detectar falsas notícias relacionadas à Covid-19.
4. Analisar as consequências comunicativas e democráticas das práticas informativas dos cidadãos durante a Covid-19.

Os dados utilizados para responder a estes objetivos, mediante análise comparativa de dados secundários, foram obtidos do American Trends Panel do Pew Research Center. Trata-se de uma pesquisa online, de concepção longitudinal e perguntas fechadas, administrada a 2.014 a pessoas com mais de 18 anos de idade que vivem nos Estados Unidos. Analisa as atitudes, valores e comportamentos dos cidadãos dos EUA em relação a assuntos públicos relevantes.

Especificamente para a análise comparativa aplicada, utilizou-se 3 ondas do American Trends Panel (ATP):

1. Onda 57. Esta pesquisa foi realizada entre 29 de outubro de 2019 e 11 de novembro de 2019. A amostra final de respostas foi de 12.043 pessoas. A margem de erro de amostragem para estimativas ponderadas com base na amostra completa foi de $\pm 1,43$ pontos percentuais (nível de confiança de 95%). A partir dessa onda do painel, a variável “confiança nos meios de comunicação” foi usada para medir a credibilidade da mídia antes do surto de Coronavírus.

19.GIL DE ZÚÑIGA, Homero; WEEKS, Brian; ARDEVOL-ABREU, Alberto. Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-mediated Communication*, Hoboken, v. 22, n. 3, p. 105-123, 2017.

20.GIL DE ZÚÑIGA, Homero; DIEHL, Trevor. News finds me perception and democracy: Effects on political knowledge, political interest, and voting. *New Media & Society*, Thousand Oaks, v. 21, n. 6, p. 1253-1271, 2019.; LEE, Sangwon; XENOS, Michael. Social distraction? Social media use and political knowledge in two US Presidential elections. *Computers in Human Behavior*, Amsterdam, v. 90, p. 18-25, 2019.

21.GIL DE ZÚÑIGA, Homero; HUBER, Brigitte; STRAUß, Nadine. Social media and democracy. *El profesional de la información*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 1172-1180, 2018.

22.CHADWICK, Andrew. *The hybrid media system: Politics and power*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

23.DUTTA-BERGMAN, Mohan J. Complementarity in consumption of news types across traditional and new media. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, Abingdon, v. 48, n. 1, p. 41-60, 2004.

2. Onda 62: Esta pesquisa foi realizada entre 18 de fevereiro de 2020 e 2 de março de 2020. A amostra final de respostas foi de 10.300 pessoas. A margem de erro de amostragem para estimativas ponderadas com base na amostra completa foi de $\pm 1,48$ pontos percentuais (nível de confiança de 95%). A partir desta onda do painel, as variáveis “segue as notícias sobre os candidatos às eleições presidenciais de 2020” foram extraídas para analisar o consumo de notícias sobre uma questão pública relevante antes do surto do Coronavírus, e “viu notícias relacionadas a política que pareciam inventadas”, para medir a capacidade dos cidadãos de detectar falsas notícias antes do início da crise da Covid-19.
3. Onda 63.5: Esta pesquisa foi realizada entre 10 de março de 2020 e 16 de março de 2020. A amostra final de respostas foi de 8.914 pessoas. A margem de erro de amostragem para estimativas ponderadas com base na amostra completa foi de $\pm 1,60$ pontos percentuais (nível de confiança de 95%). Os dados referem-se ao impacto da Covid-19 sobre as práticas de informação dos cidadãos. As seguintes variáveis foram extraídas desta onda do painel: “acompanhamento de notícias sobre o surto de Coronavírus” para medir o consumo de notícias; “se as mídias cobriram bem o surto” para medir a credibilidade da mídia; “viu notícias sobre o Coronavírus que pareciam inventadas” para medir a capacidade de detectar notícias falsas.

Desse modo, 5 variáveis dependentes foram selecionadas:

- a) Frequência do consumo de notícias. Duas categorias foram utilizadas e acrescentadas: muito de perto e bastante de perto.
- b) Avaliação da credibilidade da mídia. Duas categorias foram utilizadas e acrescentadas: muito bom e um pouco bom.
- c) Frequência da detecção de notícias falsas pelos cidadãos. Duas categorias foram usadas e acrescentadas: muito e um pouco.

Para todas estas variáveis, apenas as categorias relacionadas a respostas positivas ou às frequências mais altas de uso foram levadas para análise, descartando as negativas ou as mais baixas. Essas categorias foram agrupadas em uma única categoria por variável. Assim, por exemplo, na variável relacionada ao monitoramento de notícias (consumo), apenas as categorias muito de perto e bastante de perto foram consideradas e foram agregadas em uma única. Por outro lado, as categorias não de perto e não tão de perto, que indicam baixos ou nulos níveis de consumo de notícias, foram descartadas. Fez-se uma análise comparativa entre os dados pré-emergência sanitária (ondas 57 e 62) e os dados posteriores à emergência correspondentes ao período inicial do surto de Coronavírus (onda 63.5). Dessa forma, o impacto da crise sanitária pode ser analisado.

Cinco variáveis independentes também foram utilizadas nas três ondas: duas de natureza sociodemográfica, duas associadas a tipos de consumidores

de notícias e uma relacionada à plataforma preferencial de acesso a notícias. São as seguintes:

- Idade. Divide-se em 4 categorias: 18-29, 30-49, 50-64 y 65+.
- Escolaridade. Divide-se em 4 categorias: Segundo grau completo ou menos, superior incompleto, graduado e pós-graduado.
- Compromisso com as notícias. Está dividido em 3 categorias: influenciadores de notícias (aqueles que dizem seguir as notícias sobre política e eleições muito de perto e dizem que tendem a liderar, mais que apenas ouvir, conversas sobre política e eleições); espectadores de notícias (seguem as notícias sobre as eleições muito de perto ou um pouco de perto ou lideram conversas sobre política) e distanciados das notícias sobre as eleições (nem seguem de perto notícias relacionadas a política nem lideram conversas sobre política).
- Atenção às notícias. Está dividido em 4 categorias: muito próximos, um pouco próximos, não muito próximos e nada próximos.
- Plataforma utilizada para notícias. Cinco categorias foram selecionadas: mídia impressa (incluindo jornais), canais nacionais de TV aberta, TV a cabo, redes sociais e websites/aplicativos.

4. RESULTADOS

4.1. O consumo de informações durante o surto de Covid-19

A declaração do estado de emergência para deter a expansão da Covid-19 causou um grande aumento no consumo de informações pelos cidadãos. Nos Estados Unidos, a porcentagem de pessoas que acompanharam muito de perto as notícias sobre o Coronavírus aumentou 32 pontos percentuais durante a segunda quinzena de março de 2020, em comparação com os dados de monitoramento de notícias sobre política da quinzena anterior. Assim, 57% dos adultos estadunidenses acompanharam muito de perto as notícias sobre a Covid-19 e 35% bastante de perto. No total, 92% dos cidadãos consumiram ativamente notícias sobre o vírus, em comparação com 8% que consumiram notícias esporadicamente.

A análise do consumo de notícias durante o início do surto de Coronavírus por variáveis permite observar descobertas interessantes. Levando em conta o compromisso dos cidadãos com as notícias, um grande aumento de 62 pontos percentuais é detectado nas pessoas que estão mais distantes das notícias se compararmos os dados de antes e depois da declaração do estado de emergência (*Tabela 1*). Nas categorias de cidadãos mais vinculados às notícias, o crescimento é menor, mas os valores de consumo são detectados perto de 100% da população (98% e 96%). Estes números revelam o alto grau de consumo de notícias geradas pela Covid-19. Da mesma forma, quanto maior o nível de

compromisso com as notícias, maior a porcentagem de pessoas que consomem notícias tanto antes quanto depois da pandemia.

Tabela 1: Consumo de notícias de acordo com o compromisso com as notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------------------|--------------|----------|-----------|
| Pessoas influenciadoras de notícias | 88 | 98 | 10 |
| Espectadores de notícias | 76 | 96 | 20 |
| Distanciados das notícias | 22 | 84 | 62 |
| Total adultos | 60 | 92 | 32 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

A constatação de que o consumo de notícias cresceu extraordinariamente, especialmente entre as pessoas menos informadas, por causa da Covid-19 também é demonstrada se introduzirmos na análise a variável de atenção às notícias. Aqui, mais uma vez, os grupos de cidadãos mais desconectados das notícias (não muito próximos e nada próximos) foram aqueles que experimentaram o maior aumento no consumo de informações devido ao surto do Coronavírus. São aumentos significativos de 61 e 66 pontos percentuais, respectivamente (*Tabela 2*). Como na variável anterior, os cidadãos mais próximos das notícias praticamente atingiram um consumo absoluto com a chegada da pandemia (99% e 97%). Os dados também mostram que quanto mais se dedica atenção às notícias, maior é a porcentagem de cidadãos que as consomem.

Tabela 2: Consumo de notícias de acordo com a atenção dada às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|--------------------|--------------|----------|-----------|
| Muito próximos | 96 | 99 | 3 |
| Um pouco próximos | 73 | 97 | 24 |
| Não muito próximos | 29 | 90 | 61 |
| Nada próximos | 9 | 75 | 66 |
| Total adultos | 60 | 92 | 32 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Ao introduzir a variável idade, podemos ver como o surto de Coronavírus causou um aumento notável no consumo de notícias por grupos etários mais jovens. Assim, a porcentagem de pessoas de 18 a 29 anos que consumiram notícias aumentou 47 pontos entre antes e depois da declaração do estado de emergência (*Tabela 3*). Antes da crise, apenas 39% dos jovens consumiam notícias sobre política regularmente. Um número que subiu para 86% com o alerta sanitário. Isto fez com que as distinções entre as diferentes faixas etárias em termos de consumo de notícias fossem reduzidas no contexto da Covid-19. Ainda assim, os dados indicam que à medida que a idade aumenta, a porcentagem

de pessoas que consomem notícias aumenta. Assim, os valores que sugerem um consumo quase total de notícias sobre a pandemia são detectados nas faixas etárias mais avançadas.

Dados do contexto europeu também mostram o forte aumento no consumo de notícias pelos jovens. No caso do noticiário noturno nos canais de televisão públicos europeus, o consumo entre os jovens cresceu 20% no início da Covid-19²⁴. Na Espanha, o consumo televisivo nesta faixa etária diante da emergência sanitária foi de 59,6%²⁵ e o consumo da imprensa digital foi de 72%²⁶.

Tabela 3: Consumo de notícias de acordo com a idade (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|---------------|--------------|----------|-----------|
| 18-29 | 39 | 86 | 47 |
| 30-49 | 51 | 90 | 39 |
| 50-64 | 66 | 95 | 29 |
| 65+ | 81 | 97 | 16 |
| Total adultos | 60 | 92 | 32 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Em relação à educação, a Covid-19 levou a um aumento na porcentagem de cidadãos que consumiram notícias nos níveis de escolaridade mais baixos. Assim, houve aumentos de 38 e 34 pontos percentuais nas categorias de ensino menores (**Tabela 4**). Isto fez com que quase atingissem o mesmo nível de consumo que as pessoas com mais escolaridade. Entretanto, o nível de escolaridade continuou a condicionar o consumo de notícias tanto antes quanto depois do surto de Coronavírus. Como resultado, a porcentagem de cidadãos que frequentemente consomem notícias aumenta à medida que aumenta sua escolaridade.

Tabela 4: Consumo de notícias de acordo com o nível educacional (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-----------------------|--------------|----------|-----------|
| Segundo grau ou menos | 51 | 89 | 38 |
| Superior incompleto | 58 | 92 | 34 |
| Graduado | 66 | 95 | 29 |
| Pós-graduado | 74 | 96 | 22 |
| Total adultos | 60 | 92 | 32 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

A análise do consumo de notícias, de acordo com a plataforma utilizada para acessar as informações, nos permite observar os aumentos em todos os meios de comunicação. As redes sociais alcançaram o maior aumento com 49 pontos percentuais (**Tabela 5**). A elevação do restante foi em níveis semelhantes. Entretanto, foi a televisão (aberta e a cabo) que atingiu as maiores porcentagens de consumo frequente de notícias dentro do cenário da mídia (96%).

24. EUROPEAN BROADCASTING UNION (EBU). **COVID-19 Crisis**. PSM Audience Performance, March 2020. Genebra: EBU, 2020. Disponível em: <https://www.ebu.ch/publications/research/membersonly/report/covid-19-crisis-psm-audience-performance>. Acesso em: 28 set. 2020.

25. BARLOVENTO COMUNICACIÓN. **Cambio de hábitos y preferencias de la ciudadanía española frente al televisor por la crisis del Coronavirus**. Informe especial, marzo 2020. Madrid: Barlovento Comunicación, 2020. Disponível em: <https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2020/04/Informe-especial-coronavirus-MARZO-2020-ACTUALIZADO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

26. GFK. **Tracking semanal Covid-19 España**. Píldora 4. 2020. Disponível em: https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/ES/documents/GfK_COVID19_PILDORA_4.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

Apesar de seu crescimento, as redes sociais ocuparam a última posição (87%), superadas até mesmo pela mídia impressa (93%).

Na verdade, a Covid-19 gerou um forte protagonismo da televisão. De acordo com Nielsen, estima-se que o aumento geral da audiência de televisão durante as primeiras semanas do surto de Coronavírus foi de 60% nos Estados Unidos. Especificamente, os noticiários da noite na TV aberta registraram um aumento médio de audiência de 42% em relação ao mesmo período do ano anterior²⁷. Por sua vez, as notícias transmitidas por TV a cabo ganharam 92% de audiência em relação ao início de 2020, de acordo com dados da empresa de consultoria Alphonso. Essa tendência se repetiu em outros países. De acordo com dados da European Broadcasting Union²⁸, a audiência dos noticiários noturnos da televisão pública europeia aumentou 14% no início da crise da Covid-19 na Europa, em comparação com os números registrados no início de 2020. Na Espanha, o consumo televisivo aumentou em 37,8% entre antes e depois da declaração do estado de alerta²⁹. Coincidindo com o agravamento da situação de saúde, esses foram os dados de maior audiência já registrados desde 1992, quando os dados relacionados à audiência televisiva na Espanha começaram a ser medidos.

Tabela 5: Consumo de notícias de acordo com a plataforma de acesso às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------|--------------|----------|-----------|
| Meios impressos | 67 | 93 | 26 |
| TV nacional aberta | 69 | 96 | 27 |
| TV a cabo | 74 | 96 | 22 |
| Redes sociais | 38 | 87 | 49 |
| Websites ou aplicativos | 66 | 94 | 28 |
| Total adultos | 60 | 92 | 32 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

4.2. Avaliação da confiança na cobertura da mídia durante a Covid-19

O aumento no consumo de notícias foi acompanhado por um ligeiro aumento na avaliação positiva da cobertura midiática associada à credibilidade. Assim, a porcentagem de estadunidenses que avaliaram positivamente a atividade da mídia em relação à Covid-19 é de 70%, 4 pontos percentuais acima dos dados registrados antes do início da crise sanitária. Apesar disso, os dados sugerem que o aumento do consumo de notícias sobre o Coronavírus não se traduziu em um aumento significativo da confiança em relação à mídia.

Levando em conta o compromisso dos cidadãos com as notícias, um aumento de 12 pontos percentuais é detectado nos cidadãos menos conectados

27.KOBLIN, John. The evening news is back. *The New York Times*, New York, March 24, 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/24/business/media/coronavirus-evening-news.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

28.EUROPEAN BROADCASTING UNION (EBU), op. cit.

29.BARLOVENTO COMUNICACIÓN, op. cit.

ao avaliar positivamente a cobertura feita pela mídia sobre a Covid-19 (*Tabela 6*). O restante não registrou mudanças substanciais, embora aqueles usuários mais comprometidos tenham até reduzido em um ponto sua avaliação do trabalho informativo da mídia.

Tabela 6: Avaliação positiva da cobertura da mídia de acordo com o compromisso com as notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------------------|--------------|----------|-----------|
| Pessoas influenciadoras de notícias | 67 | 66 | -1 |
| Espectadores de notícias | 70 | 72 | 2 |
| Distanciados das notícias | 59 | 71 | 12 |
| Total adultos | 66 | 70 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Uma tendência semelhante é detectada ao analisar a variável atenção às notícias. Aqueles que estavam mais distantes da informação foram os que mais aumentaram sua avaliação positiva da cobertura da mídia sobre a crise sanitária. Mais especificamente, os cidadãos que não estavam “nada próximos” das notícias aumentaram sua classificação favorável em 21 pontos percentuais, de 48% para 69% (*Tabela 7*). Como na variável anterior, os grupos de usuários mais conectados às notícias são aqueles que menos aumentaram suas porcentagens de avaliação positiva com a chegada da Covid-19, diminuindo até um ponto naqueles que se enquadram na categoria “um pouco próximo”.

O conjunto de variáveis relacionadas ao compromisso e à atenção às notícias, em relação à credibilidade na cobertura da mídia, nos permite observar que o surto de Coronavírus causou um efeito novo; elevando as avaliações mais positivas entre aqueles que estão mais distantes do consumo de notícias do que entre os consumidores regulares, que foram mais críticos em relação ao papel informativo da mídia durante a crise.

Tabela 7: Avaliação positiva da cobertura midiática de acordo com a atenção às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|--------------------|--------------|----------|-----------|
| Muito próximos | 67 | 69 | 2 |
| Um pouco próximos | 72 | 71 | -1 |
| Não muito próximos | 63 | 70 | 7 |
| Nada próximos | 48 | 69 | 21 |
| Total adultos | 66 | 70 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

A análise da avaliação da cobertura midiática por idade permite observar vários aspectos interessantes. Primeiramente, os únicos grupos que sofreram mudanças antes e depois da Covid-19 foram os grupos etários de mais idade.

Assim, a avaliação favorável do desempenho da mídia aumentou em 12 pontos percentuais entre pessoas com mais de 65 anos (*Tabela 8*). Entretanto, não houve mudança nos dados referentes aos jovens. Apesar do aumento no consumo de notícias durante a emergência sanitária, as mídias não conseguiram aumentar a confiança dos jovens em sua cobertura informativa. Por outro lado, foi detectado que com o aumento da idade, a porcentagem de avaliação positiva do papel da mídia no surto do Coronavírus aumentou. Algo que não acontecia antes do surgimento desta crise.

Tabela 8: Avaliação positiva da cobertura da mídia de acordo com a idade (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|---------------|--------------|----------|-----------|
| 18-29 | 62 | 62 | 0 |
| 30-49 | 68 | 68 | 0 |
| 50-64 | 65 | 74 | 9 |
| 65+ | 64 | 76 | 12 |
| Total adultos | 66 | 70 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Levando em conta a escolaridade, houve um aumento de 16 pontos percentuais na avaliação positiva da cobertura da mídia sobre a Covid-19 entre as pessoas com um nível de escolaridade mais baixo (*Tabela 9*). Foi este grupo que deu mais credibilidade à mídia durante esta crise sanitária. Entretanto, o que é mais interessante é que as pessoas com níveis mais elevados de educação reduziram sua confiança na cobertura da mídia sobre o surto de Coronavírus. Assim, os pós-graduados diminuíram sua avaliação positiva em 6 pontos percentuais. Levando em conta que estes cidadãos são os que apresentaram um maior consumo de notícias, pode-se deduzir que os usuários frequentes fizeram uma avaliação mais crítica da cobertura da mídia sobre a Covid-19. Exatamente o oposto do que ocorreu com os usuários menos instruídos.

Tabela 9: Avaliação positiva da cobertura da mídia de acordo com a escolaridade (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-----------------------|--------------|----------|-----------|
| Segundo grau ou menos | 57 | 73 | 16 |
| Superior incompleto | 65 | 65 | 0 |
| Graduado | 71 | 70 | -1 |
| Pós-graduado | 78 | 72 | -6 |
| Total adultos | 66 | 70 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

A análise da plataforma utilizada para acessar as informações mostra que a mídia tradicional apresentou percentuais maiores de cidadãos satisfeitos com

a cobertura informativa sobre a Covid-19. Assim, a televisão nacional aberta (82%) seguida da televisão a cabo e da mídia impressa (75% em ambos os casos) lideraram a confiança dos cidadãos nas informações sobre a emergência sanitária (**Tabela 10**). As mídias digitais (websites e redes sociais) ficaram em uma posição inferior, com percentuais de 62% e 64% respectivamente. É significativo o caso das páginas web e aplicativos que tiveram a valorização positiva dos usuários, em relação a sua cobertura informativa sobre o Coronavírus, reduzida em 5 pontos percentuais. Assim, os cidadãos que acessam notícias no ambiente on-line confiam menos na mídia e são mais negativos quando se trata de avaliar sua cobertura sobre a Covid-19.

Tabela 10: Avaliação positiva da cobertura da mídia de acordo com a plataforma de acesso às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------|--------------|----------|-----------|
| Meios impressos | 76 | 75 | -1 |
| TV nacional aberta | 79 | 82 | 3 |
| TV a cabo | 66 | 75 | 9 |
| Redes sociais | 58 | 64 | 6 |
| Websites ou aplicativos | 67 | 62 | -5 |
| Total adultos | 66 | 70 | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

4.3. Capacidade de detectar falsas notícias sobre a Covid-19

A propagação global do vírus foi acompanhada por uma grande circulação de notícias falsas. Em meados de abril de 2020, o banco de dados CoronaVirusFacts Alliance, alimentado pelo Poynter Institute e pelo International Fact-Checking Network, registrou 3.800 fraudes relacionadas ao Coronavírus que circulam no mundo. Dessas, 500 nos Estados Unidos. A desinformação tornou-se assim um fenômeno fortemente ligado à propagação da Covid-19. Não estudaremos aqui estes rumores e falsidades, nem a atividade de verificação de dados para descobri-los, mas analisaremos as percepções dos cidadãos sobre as falsas notícias ligadas a esta pandemia.

A capacidade dos cidadãos de detectar notícias aparentemente inventadas cresceu durante o surto do Coronavírus, aumentando em 12 pontos percentuais. Antes da crise sanitária, 35% dos estadunidenses afirmavam ter visto este tipo de informações. Entretanto, depois que o estado de emergência foi declarado, este número subiu para 47% da população. Isso implica que quase metade dos cidadãos encontrou falsas notícias sobre a pandemia. Estes dados indicam o aumento da desinformação percebida pelos cidadãos coincidindo com a Covid-19.

Considerando o compromisso dos cidadãos com as notícias, podemos ver que, se compararmos os dados antes e depois do surto de Coronavírus, o maior aumento na descoberta de notícias inventadas ocorreu no grupo de pessoas menos conectadas com as notícias, com um aumento de 24 pontos percentuais,

de 22% para 46% (*Tabela 11*). Entretanto, apesar de registrar o menor aumento, os cidadãos mais comprometidos com as notícias apresentaram os maiores valores de detecção de fraudes. De fato, os dados indicam que quanto maior o nível de compromisso com as notícias, maior a porcentagem de pessoas que detectam notícias falsas sobre antes e depois da Covid-19.

Tabela 11: Detecção de notícias falsas de acordo com o compromisso com as notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------------------|--------------|----------|-----------|
| Pessoas influenciadoras de notícias | 50 | 52 | 2 |
| Espectadores de notícias | 39 | 48 | 9 |
| Distanciados das notícias | 22 | 46 | 24 |
| Total adultos | 35 | 47 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Uma tendência semelhante é observada quando se analisa a variável de atenção às notícias. O número de pessoas que encontraram informações falsas aumentou mais nos grupos com um menor nível de consumo e proximidade às notícias com a eclosão da emergência sanitária. O grupo menos atento às notícias mostrou um aumento de 31 pontos (*Tabela 12*). A partir daí, a Covid-19 causou um aumento progressivo nas porcentagens à medida que os cidadãos se tornaram mais vinculados às notícias. Significativamente, o grupo mais atento experimentou um declínio de 5 pontos durante a crise sanitária. Apesar disso, os dados também mostram que quanto mais atenção for dada às notícias, maior será a porcentagem de cidadãos que detectaram notícias inventadas, embora as diferenças entre as distintas variáveis sejam mínimas.

Tabela 12: Detecção de notícias falsas de acordo com a atenção dada às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|--------------------|--------------|----------|-----------|
| Muito próximos | 53 | 48 | -5 |
| Um pouco próximos | 37 | 49 | 12 |
| Não muito próximos | 26 | 47 | 21 |
| Nada próximos | 15 | 46 | 31 |
| Total adultos | 35 | 47 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Nas variáveis sociodemográficas, podemos ver resultados interessantes. A análise da idade nos permite observar que as faixas etárias mais jovens são as que mais aumentaram sua capacidade de detectar falsas notícias por ocasião do surto do Coronavírus. Registraram-se crescimentos de 23 e 20 pontos percentuais (*Tabela 13*). Pelo contrário, as pessoas com 65 anos ou mais reduziram sua porcentagem em um ponto. Estes dados geram uma descoberta relevante:

os jovens passam de ser os que descobrem em uma porcentagem menor as notícias inventadas antes da crise, para ser o grupo que identifica mais fraudes com a chegada da pandemia. O mesmo se aplica, mas ao contrário, ao grupo de pessoas com mais de 65 anos. A Covid-19 provocou assim uma mudança radical na tendência previamente estabelecida. Antes, com o aumento da idade, aumentava a porcentagem de pessoas que descobriam informações falsas. Entretanto, mais tarde, com o aumento da idade, essa porcentagem diminuiu.

Tabela 13: Detecção de falsas notícias de acordo com a idade (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|---------------|--------------|----------|-----------|
| 18-29 | 30 | 53 | 23 |
| 30-49 | 31 | 51 | 20 |
| 50-64 | 37 | 43 | 6 |
| 65+ | 44 | 43 | -1 |
| Total adultos | 35 | 47 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Considerando a educação, os maiores aumentos na descoberta de falsas notícias foram nos grupos com o nível educacional mais baixo (17 e 12 pontos percentuais, respectivamente) e diminuiram à medida que o nível educacional aumentou (*Tabela 14*). Os cidadãos com um nível de escolaridade médio-baixo (categoria “superior incompleto”) tinham a maior porcentagem de detecção de engano. Os dados mostram que a porcentagem de pessoas capazes de encontrar notícias inventadas não cresce à medida que a escolaridade dos cidadãos aumenta.

Tabela 14: Detecção de notícias falsas de acordo com a escolaridade (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-----------------------|--------------|----------|-----------|
| Segundo grau ou menos | 31 | 48 | 17 |
| Superior incompleto | 38 | 50 | 12 |
| Graduado | 36 | 45 | 9 |
| Pós-graduado | 37 | 45 | 8 |
| Total adultos | 35 | 47 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

Finalmente, dependendo da plataforma de acesso às notícias, os usuários das redes sociais foram os que descobriram uma porcentagem maior de fraudes em relação à Covid-19. Desses cidadãos, 52% encontraram notícias inventadas durante esta crise sanitária (*Tabela 15*). Isto representa um aumento de 25 pontos percentuais em relação às marcações anteriores. Este aumento expressivo pode indicar que as redes sociais se tornaram o principal canal de circulação

de notícias falsas com o surto do Coronavírus. No outro extremo, apenas 37% dos usuários de mídia impressa encontraram fraudes, o grupo com a menor porcentagem. Em geral, as porcentagens de cidadãos que detectaram notícias falsas sobre a Covid-19 foram maiores nos meios digitais (redes sociais e websites ou aplicativos) do que nos meios tradicionais (mídia impressa, canais de televisão nacionais abertos e canais de televisão a cabo). Estes dados revelam a maior capacidade da mídia tradicional para realizar uma tarefa de verificação de dados, limitando ainda mais a circulação de boatos e notícias falsas do que os meios digitais.

Tabela 15: Identificação de notícias falsas de acordo com a plataforma de acesso às notícias (%)

| | Pré-Covid-19 | Covid-19 | Diferença |
|-------------------------|--------------|----------|-----------|
| Meios impressos | 39 | 37 | -2 |
| TV nacional aberta | 33 | 42 | 9 |
| TV a cabo | 44 | 46 | 2 |
| Redes sociais | 32 | 57 | 25 |
| Websites ou aplicativos | 37 | 49 | 12 |
| Total adultos | 35 | 47 | 12 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Pew Research Center.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os dados mostram que em situações críticas de alta complexidade e risco à vida humana, como o surto de Coronavírus, os cidadãos colocam a busca de informações e o acompanhamento de notícias como atividades fundamentais. Como resultado, o consumo de notícias aumenta enormemente. No caso da Covid-19, 92% dos adultos nos Estados Unidos acessaram notícias sobre a pandemia com frequência, um aumento de 32 pontos percentuais durante o período anterior à emergência sanitária. Este crescimento notável mostra que a informação é, nos momentos extremos, um recurso altamente valioso para os cidadãos. Consequentemente, o surto de Coronavírus levou ao reconhecimento do jornalismo como um elemento essencial nas sociedades do século XXI. Neste caso, os dados, tanto de consumo quanto de avaliação da cobertura jornalística em termos de credibilidade, reafirmam a alta relevância social dos sistemas de mídia em nosso mundo em momentos críticos.

Nossas descobertas nos permitem fazer novas contribuições ao funcionamento dos sistemas de mídia durante assuntos públicos altamente relevantes. Mais importante ainda é que a Covid-19 reaproximou das notícias o público menos interessado e mais distante da informação. Os maiores aumentos no consumo de notícias e a avaliação positiva da cobertura informativa sobre a pandemia estão entre os tipos de usuários mais desvinculados das notícias

anteriormente, tais como os jovens, aqueles com escolaridade menor e os consumidores esporádicos de informação. O surto de Coronavírus fez com que as porcentagens crescessem excepcionalmente nestes grupos sociais em comparação com o cenário anterior ao início desta crise sanitária. Isto tem causado uma redução nas diferenças entre estes cidadãos e aqueles que anteriormente apresentavam valores percentuais mais altos (usuários frequentes, pessoas com mais de 65 anos de idade e com um alto nível de escolaridade). Assim, a Covid-19 diminuiu parcialmente as desigualdades existentes no consumo de notícias, equilibrando o acesso e as práticas informativas dos cidadãos e gerando consequências democráticas positivas. Ao ativar o consumo de notícias pelos mais desconectados, o alerta sanitário promoveu o princípio da igualdade intrínseca³⁰ e estimulou o princípio da acessibilidade geral à informação³¹. Como resultado, revitalizou o interesse nos assuntos públicos, reavivando a esfera pública.

Da mesma forma, os dados nos permitem afirmar a predominância da mídia tradicional em situações altamente críticas, tais como a Covid-19. Este tipo de mídia é a que obtém percentuais maiores tanto no consumo de notícias quanto na valorização positiva da cobertura informativa, ligada à credibilidade e à confiança em relação à mídia. O público, diante de um contexto de informação complexo e de risco, opta por fontes de informação estabelecidas e de longa data. E, neste contexto, a televisão é o meio que alcança os mais altos níveis de consumo e credibilidade. Isto mostra que esse meio assumiu um alto nível de centralidade no ambiente de informação sobre política³² durante o surto de Coronavírus. Apesar de seu declínio nos últimos anos, o impacto da crise da Covid-19 mostra que tanto a televisão quanto o restante da mídia tradicional recuperaram sua preponderância como elos sociais³³ na transmissão de notícias sobre a crise da saúde, conseguindo reunir quase toda a comunidade social ao seu redor para receber informações valiosas.

A primazia da mídia tradicional durante o surto do Coronavírus desafia em parte as teorias sobre a redução de sua influência no atual ambiente de informação política, pelo menos em relação a eventos altamente turbulentos. Nesta crise sanitária, a mídia tradicional recuperou seu direito de ser ouvida, reavendo parte de sua autoridade jornalística³⁴. Sua centralidade no consumo de notícias e credibilidade pública durante a Covid-19 também gera questionamento sobre seu deslocamento como fonte preferida em relação a assuntos públicos³⁵. Além disso, refuta, em parte, a ideia de que tenha perdido seu protagonismo como espaço a partir do qual os cidadãos atribuem relevância e significado aos acontecimentos atuais³⁶. Neste sentido, poderíamos dizer que o surto do Coronavírus devolveu parte da autoridade jornalística à mídia tradicional, em meio a um período de forte crise, no que se refere a seu papel dentro do sistema midiático. Vale a pena perguntar se isto significará um parêntese ou uma mudança de tendência no futuro imediato.

Em terceiro lugar, os dados mostram a natureza híbrida dos sistemas de mídia atuais³⁷. Embora a mídia tradicional tenha as maiores porcentagens de

30.DAHL, op. cit.

31.HABERMAS, op. cit.

32.ESSER et al., op. cit.

33.WOLTON, op. cit.

34.CARLSON, op. cit.

35.BENNETT; PFETSCH, op. cit.

36.WILLIAMS; DELLI CARPINI, op. cit.

consumo de notícias e de confiança, a mídia digital (websites e redes sociais) está experimentando aumentos significativos ao longo do período anterior à crise sanitária. Isto mostra que a coexistência simbiótica de antigas e novas mídias está plenamente estabelecida. Mesmo os resultados sugerem a existência de uma dinâmica de complementaridade entre os meios³⁸. As altas porcentagens de consumidores obtidas pelas diferentes mídias parecem indicar que muitas pessoas utilizaram diferentes plataformas simultaneamente para se informar sobre a evolução do surto de Coronavírus. Contudo, estudos adicionais são necessários para que isso seja confirmado de forma conclusiva.

Finalmente, a Covid-19 demonstra os limites das redes sociais para fornecer informações sobre questões públicas altamente relevantes. Apesar do crescimento experimentado por esses meios de comunicação como forma de acesso às notícias nos últimos anos³⁹, os dados mostram que eles não conseguiram deslocar a mídia tradicional como fonte prioritária de informação para os cidadãos durante esta crise de saúde. Eles também têm uma classificação mais baixa em termos de credibilidade em relação a sua cobertura jornalística. Além disso, os resultados indicam que as pessoas que utilizam as redes sociais para se informar detectam falsas notícias relacionadas ao vírus em uma porcentagem maior, revelando que estas plataformas digitais se tornaram o principal canal de circulação das notícias inventadas sobre a pandemia. Estes resultados estão de acordo com trabalhos anteriores que haviam detectado limitações das redes sociais na geração de interesse e conhecimento político sobre assuntos públicos entre os cidadãos⁴⁰.

Apesar de sua natureza exploratória e inicial, estas descobertas revelam a existência de uma influência da Covid-19 sobre o sistema de mídia. O impacto do surto de Coronavírus no consumo de notícias reforçou algumas tendências já presentes no ambiente de informação política, mas também trouxe o surgimento de inovações importantes, como o ressurgimento da mídia tradicional, especialmente a televisão, e a reaproximação de cidadãos que estavam mais distantes das notícias. Estes são processos com consequências potencialmente benéficas para a democracia. Entretanto, precisamos de novos estudos para saber se a Covid-19 foi capaz de melhorar o grau de informação dos cidadãos e promover seu compromisso cívico em uma situação crítica de alto risco.

FINANCIAMENTO

Este artigo é parte do projeto de pesquisa CSO2017-88620-P, financiado pela Agencia Española de Investigación (AEI) do Governo da Espanha dentro do Plan Nacional de I+D+i e do projeto de pesquisa UJI-B2017-55, financiado pela Universitat Jaume I de Castelló dentro do Plan de Promoción de Investigación 2017.

37. CHADWICK, op. cit.

38. DUTTA-BERGMAN, op. cit.

39. NEWMAN et al., op. cit.

40. GIL DE ZÚÑIGA; DIEHL, op. cit.; LEE; XENOS, op. cit.

AGRADECIMENTOS

O autor gostaria de agradecer ao Pew Research Center por permitir o acesso aos dados. As opiniões expressas neste artigo, incluindo as implicações políticas, são do autor e não do Pew Research Center.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARLOVENTO COMUNICACIÓN. **Cambio de hábitos y preferencias de la ciudadanía española frente al televisor por la crisis del Coronavirus**. Informe especial, marzo 2020. Madrid: Barlovento Comunicación, 2020. Disponível em: <https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2020/04/Informe-especial-coronavirus-MARZO-2020-ACTUALIZADO.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

BENNETT, W. Lance; PFETSCH, Barbara. Rethinking political communication in a time of disrupted public spheres. **Journal of Communication**, Oxford, v. 68, n. 2, p. 243-253, 2018.

BENNETT, W. Lance; LIVINGSTON, Steven. The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions. **European Journal of Communication**, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 122-139, 2018.

CARLSON, Matt. **Journalistic authority**: Legitimizing news in the digital era. New York: Columbia University Press, 2017.

CASERO-RIPOLLÉS, Andreu. Research on political information and social media: Key points and challenges for the future. **El Profesional de la Información**, [S. l.], v. 27, n. 5, p. 964-974, 2018.

CASERO-RIPOLLÉS, Andreu. Influence of media on the political conversation on Twitter: Activity, popularity, and authority in the digital debate in Spain. **ICONO14**, Madri, v. 18, n. 1, p. 33-57, 2020.

CHADWICK, Andrew. **The hybrid media system**: Politics and power. Oxford: Oxford University Press, 2017.

DAHL, Robert A. **On political equality**. New Haven: Yale University Press, 2006.

DUTTA-BERGMAN, Mohan J. Complementarity in consumption of news types across traditional and new media. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, Abingdon, v. 48, n. 1, p. 41-60, 2004.

ESSER, Frank *et al.* Political information opportunities in Europe: A longitudinal and comparative study of thirteen television systems. **The International journal of press/politics**, Thousand Oaks, v. 17, n. 3, p. 247-274, 2012.

EUROPEAN BROADCASTING UNION (EBU). *COVID-19 Crisis. PSM Audience Performance*, March 2020. Genebra: EBU, 2020. Disponível em: <https://www.ebu.ch/publications/research/membersonly/report/covid-19-crisis-psm-audience-performance>. Acesso em: 01 abril. 2020.

FEENSTRA, Ramón A. *et al. La reconfiguración de la democracia*. Granada: Comares, 2016.

GfK. *Tracking semanal Covid-19 España*. Píldora 4. 2020. Disponível em: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/2405078/Email_Files/SEU_email_files/ES_files/GfK_PILDORA_4%20Spain.pdf Acesso em: 10 abril. 2020.

GIL DE ZÚÑIGA, Homero; DIEHL, Trevor. News finds me perception and democracy: Effects on political knowledge, political interest, and voting. *New Media & Society*, Thousand Oaks, v. 21, n. 6, p. 1253-1271, 2019.

GIL DE ZÚÑIGA, Homero; HUBER, Brigitte; STRAUß, Nadine. Social media and democracy. *El profesional de la información*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 1172-1180, 2018.

GIL DE ZÚÑIGA, Homero; WEEKS, Brian; ARDÈVOL-ABREU, Alberto. Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-mediated Communication*, Hoboken, v. 22, n. 3, p. 105-123, 2017.

HABERMAS, Jürgen. Political communication in media society: Does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research. *Communication Theory*, Oxford, v. 16, n. 4, p. 411-426, 2006.

KOBLIN, John. The evening news is back. *The New York Times*, New York, March 24, 2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/24/business/media/coronavirus-evening-news.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. *The elements of journalism: What newspeople should know and the public should expect*. New York: Three Rivers Press, 2007.

LEE, Sangwon; XENOS, Michael. Social distraction? Social media use and political knowledge in two US Presidential elections. *Computers in Human Behavior*, Amsterdam, v. 90, p. 18-25, 2019.

NEWMAN, Nic *et al. Reuters Institute digital news report 2019*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2019. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

VAN AELST, Peter *et al. Political communication in a high-choice media environment: a challenge for democracy? Annals of the International Communication Association*, Abingdon, v. 41, n. 1, p. 3-27, 2017.

WAISBORD, Silvio. Truth is what happens to news: On journalism, fake news, and post-truth. **Journalism Studies**, Abingdon, v. 19, n. 13, p. 1866-1878, 2018.

WILLIAMS, Bruce A.; DELLI CARPINI, Michael X. **After broadcast news**: Media regimes, democracy, and the new information environment. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

WOLTON, Dominique. **Eloge du grand public**: une théorie critique de la télévision. Paris: Flammarion, 1990.

Os rumos do Ensino Superior brasileiro em contexto de crise: da Declaração de Córdoba aos cortes no orçamento das Universidades

Liziane Soares Guazina

Professora de graduação e pós-graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: lguazina@unb.br

Dione Oliveira Moura

Professora de graduação e pós-graduação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: dioneoliveiramoura@gmail.com

Resumo: Marco Antônio Rodrigues Dias, autor da obra *Ensino superior como bem público: perspectivas para o centenário da Declaração de Córdoba*, concedeu uma entrevista na qual reflete sobre o passado, presente e futuros possíveis para o ensino superior no Brasil. Professor aposentado da UnB, Dias é ex-diretor da Divisão da Educação Superior da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em Paris (1981-1999). Na entrevista, ele discute sobre a educação superior como bem público e, também, pondera as forças operantes nos últimos anos no modelo privado de ensino superior no Brasil.

Palavras-chave: ensino superior; universidade pública; bem público; modelos de financiamento; crise.

Abstract: Marco Antônio Rodrigues Dias, author of the work *Higher education as a public good: prospects for the centenary of the Declaration of Cordoba*, gave an interview in which he reflects on the past, present and possible futures for higher education in Brazil. Dias is a retired professor of the University of Brasília (UnB) and former director of the Division of Higher Education of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) in Paris (1981-1999). In the interview, he discusses higher education as a public good and also considers the last years operating forces in the private model of higher education in Brazil.

Keywords: higher education; public university; public good; financing models; crisis.

Recebido: 12/12/2019

Aprovado: 31/01/2020

A crise orçamentária do ensino superior brasileiro ganhou contornos dramáticos em 2019, quando o chamado “Future-se”, projeto proposto pelo Ministério da Educação, apontou para uma mudança profunda no modelo de financiamento das universidades públicas federais. No entanto, as universidades já vinham atravessando momentos de cortes profundos de recursos desde a aprovação, em dezembro de 2016, da Emenda Constitucional nº 95 (mais conhecida como PEC do Corte de Gastos) no Congresso Nacional, que restringiu boa parte das verbas de custeio e investimentos, comprometendo o pagamento de bolsas de pesquisa e a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

No auge do debate sobre os cortes orçamentários que levaram, inclusive, a protestos e ocupações estudantis, realizamos, em 2018, uma entrevista, por *e-mail*, com Marco Antônio Rodrigues Dias, ex-professor e ex-vice-reitor da Universidade de Brasília nos anos 1970. Dias foi diretor da Divisão de Ensino Superior da Unesco, em Paris, de 1981 a 1999. Nesta função, foi o coordenador principal da Conferência Mundial sobre Ensino Superior em 1998 e quem lançou, em 1992, o programa UNITWIN-Cátedras Unesco. De 2001 a 2009, foi assessor especial do reitor da Universidade das Nações Unidas e representou esta organização em Paris. Autor de inúmeros artigos sobre educação, comunicação e política em diversos países, colaborou com instituições de todos os continentes. Recebeu diversas medalhas e condecorações, entre elas a Légion d’honneur francesa (1999) e a Ordem do Mérito Educativo no Brasil (1993). Em 2005, recebeu o título de doutor *honoris causa* da Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (pública); em 2009, da Universidade Federal do Mato Grosso; e em 2017 da Universidad Nacional de Córdoba. Em 2018, juntamente com Rafael Guarga, ex-reitor da Universidade da República do Uruguai, no dia das comemorações do Centenário das Reformas de Córdoba de 1918 (15 de junho de 2018), recebeu, em Córdoba, a distinção “Centenário da Reforma Universitária” por serem considerados, os dois, representantes atuais do espírito da reforma que marcou o conjunto do sistema universitário do continente: educação superior como bem público, acessível a todos, livre e responsável e vinculada à solução dos problemas da sociedade em seu conjunto.

As reflexões de Marco Antônio Rodrigues Dias continuam cada vez mais atuais, pois mostram que as recentes propostas governamentais de radicais alterações no modelo de financiamento público do ensino superior brasileiro trazem, em si, uma concepção bem diferente da educação como um bem público, e já estavam presentes em muitos dos embates sobre o papel do ensino superior no desenvolvimento de diferentes países, inclusive no Brasil.

Tendo em vista o agravamento da situação da educação no Brasil, retomamos a entrevista em dezembro de 2019, e mais questões foram enviadas ao professor Dias relativas a sua avaliação da proposta “Future-se”, apresentada em 2019 pelo MEC, e a sua análise do posicionamento da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais) frente ao projeto.

Em sua resposta, Dias considera o Future-se prejudicial ao país. Embora a discussão sobre a iniciativa seja importante, destaca o professor, deve-se levar

em conta que o diálogo em torno da proposta é falso, pois, em sua opinião, os atuais administradores do país já decidiram pela privatização das instituições públicas. Há, portanto, um simulacro de negociações. Para Dias, o Future-se liquida com a ideia de educação como bem público, enterra o princípio constitucional da autonomia, e entrega a formação de nossa juventude a grupos cujo único objetivo é a comercialização e o lucro.

Comunicação & Educação: O que significa definir a educação superior como bem público?

Marco Antônio Rodrigues Dias: Este é o tema central de meu livro *Ensino superior como bem público: perspectivas para o centenário da Declaração de Córdoba*, que a Associação de Universidades Grupo de Montevideu e universidades dos países vinculados ao Mercosul lançaram em 2016, em versão escrita em espanhol (com a Universidade da República em Montevideu) e em português (com a Universidade Federal de Santa Maria) e divulgaram também em inglês no *site* da AUGM¹.

Estou seguro de que os historiadores do futuro, ao analisarem o fim do século XX e o início do século XXI, irão falar de um período dominado pelo obscurantismo, em que, ao mesmo tempo, um desenvolvimento enorme da ciência e da tecnologia esteve acompanhado de um aumento exponencial da separação entre grupos e classes e do fortalecimento da precariedade para grande parte da humanidade².

No que diz respeito ao ensino superior, no livro, relembro que, em escala mundial, sempre existiram duas racionalidades que fundamentam a ação das instituições, que podem ser tratadas como: (a) **um serviço público**, prestado, sobretudo, pelos governos, mas que também pode ser proporcionado por outras instituições no marco de sistemas de concessão, delegação ou autorização (essa é a concepção que predominou durante a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, em 1998); e (b) **empresas** organizadas para vender produtos aos que podem pagá-los. Os estudantes, neste caso, são vistos como clientes. É o modelo anglo-saxônico, que, agora, se busca espalhar por todo o mundo e que, no Brasil, predomina desde há algumas décadas.

Vocês indagam sobre a evolução deste conceito e sobre minha experiência profissional nesta área. Num país, como o Brasil, nos últimos tempos, não há uma evolução; há, diríamos, uma “involução”, uma marcha a ré descomunal. Mas desfaçamos, desde logo, um equívoco. Confundem-se muitas vezes os conceitos de serviço público (missão) e setor público (estatuto). O conceito de bem público não elimina a possibilidade de concessão, delegação ou autorização, inclusive em benefício de empresas privadas, mas implica que os beneficiários dessas medidas se submetam a normas que privilegiem o interesse coletivo. Também requer a existência de mecanismos que obriguem os prestadores do serviço a encargos (*cahier de charges*, em francês), sendo o controle realizado por autoridades legítimas, democraticamente eleitas.

1. RODRIGUES DIAS, M. A. *Ensino superior como bem público: perspectivas para o centenário da Declaração de Córdoba*. Montevideu: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2017. Disponível em: http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/08/Miolo_Educacao-Superior-como-Bem-Publico_CORRETO.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

2. Ao proferir a conferência de abertura do IX Encontro de Redes de Educação Superior e Conselhos de Reitores da América Latina e do Caribe, em Lima, Peru, no dia 13 de março de 2019, o professor Dias voltou a tratar do tema, incluindo elementos adicionais, como o exame da reutilização da doutrina de segurança nacional nas instituições de ensino superior do continente nos dias de hoje. (Las nuevas generaciones frente al oscurantismo y al retroceso. *Integración y Conocimiento*, v. 8, n. 2, p. 78-93, 2019.)

Isto é concessão a grupos privados ou monopolistas? Nada disso. Simplesmente, não há de se deixar de tomar em conta que, em determinados momentos, em alguns países, as instituições de ensino superior públicas ou estatais, sem disporem de um sistema que lhes garanta autonomia, tornam-se instrumentos também de dominação e de manutenção de privilégios. Mesmo na América Latina, onde as universidades incorporaram à sua natureza, à sua essência, o conceito de autonomia, isto ocorre.

No final dos anos 1970, quando estudantes da UnB foram expulsos arbitrariamente, alguma instituição pública teve condições de aceitar a transferência de um só destes estudantes? Instituições que o fizeram, como a PUC de São Paulo, enfrentaram o veto dos militares e responderam positivamente à mediação do professor da UnB, o Padre Aleixo, que, neste caso, atuou juntamente com dirigentes da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) da época. Que instituição, neste momento, agiu com mais espírito público?

É evidente, no entanto, que não se pode ser ingênuo. A maioria das instituições privadas, hoje, no Brasil, tem como objetivo primordial, eu diria único, o lucro. A educação para eles é negócio. Liberdade, neste caso, não significa buscar livremente alternativas para a construção de um país democrático que defenda a igualdade para todos. Representa, sim, fazer negócio e responder aos interesses dos grupos que controlam a vida política e econômica do país. Contudo, dirão alguns: quem conseguirá que instituições particulares aceitem um compromisso de liberdade, de responsabilidade social, de construção de um país livre e democrático? Isto, evidentemente, é função de governos, mas de governos democráticos. Em ditadura real ou disfarçada, evidentemente, não há solução. O que vai ocorrer é o que se passa em muitos países, em particular na América Latina. Essa concepção é reforçada por organizações internacionais que se baseiam nos princípios do Consenso de Washington.

Em 1989, numa conferência organizada em Washington pelo Instituto de Economia Internacional (IIE), o economista inglês John Williamson forjou os princípios do Consenso de Washington: privatização, liberalização econômica, desregulamentação e controle da inflação e do déficit público. O Consenso de Washington foi, pois, uma criação do final da década de 1980 de três instituições com base na capital dos Estados Unidos: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Tesouro dos EUA.

O Banco Mundial – seguido por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o FMI e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC) – foi o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do Consenso de Washington, e, por conseguinte, pôs-se a defender: a redução do montante de investimentos no ensino superior; o estímulo à educação privada, considerada um instrumento para se alcançar equidade; a aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial; e a regulação dos sistemas educativos em conformidade com princípios consolidados mais tarde no âmbito da OMC.

Até então, o sistema das Nações Unidas, em particular a Unesco, sempre considerara a educação como um direito humano, destinado a todos e a cada um, em síntese um bem público, tomando como referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.

Artigo 26. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a **instrução superior, esta baseada no mérito**³.

Esse dispositivo foi reforçado pelo artigo 13, parágrafo 1º, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1966, e ratificado por inúmeros países, inclusive pelo Brasil, que, com respeito ao ensino superior, diz: “A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito”⁴.

Este Pacto está em vigor, mas ninguém fala dele, muitos o desconhecem, e os que dele têm conhecimento procuram escondê-lo. É compromisso legal firmado pelos membros das Nações Unidas, inclusive pelo Brasil. São essas posições, ancoradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e fundamentais no sistema das Nações Unidas desde sua criação, que se busca, nos dias de hoje, por terra.

C&E: E no Brasil, o que se passa, efetivamente, nos últimos anos?

MARD: Assinalemos algo positivo. A situação de inclusão social melhorou muito no Brasil entre 2010 e 2014, em seguida à adoção pelo governo brasileiro de então da política de cotas em benefício de minorias e de outras políticas de inclusão social. Em 18 de agosto de 2016, o jornal *O Estado de S.Paulo* publicou matéria de Lígia Formenti, Isabela Palhares e Victor Vieira com o título “2 em 3 alunos de universidades federais são das classes D e E”.

No entanto, há o outro lado da medalha. Um professor da Universidade Federal de São Carlos, Valdemar Sguissardi, elaborou, por solicitação da Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação do Brasil (SESU), “um estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012”⁵. Os dados apresentados são estarrecedores. Embora o Plano Nacional de Educação brasileiro (2001-2010) previsse atingir-se no país uma taxa líquida de 30% de matrículas de graduação até 2012, apenas se ultrapassou metade desse índice (15,3%). O novo PNE estabelece uma meta de 33% para o decênio 2014-2024. Em 2012, as matrículas de graduação (presencial e a distância), no total de 7.037.688, assim se distribuíam: 26,9% nas IES públicas e 73,1% nas privadas.

Com base nos dados apresentados por Sguissardi, pode-se verificar que, no Brasil, mais de 80% das instituições de ensino superior têm fins lucrativos,

3. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

4. BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

5. SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002-2012**. Brasília: SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014; e SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez. 2015.

são comerciais, e têm em suas empresas mantenedoras grupos econômicos poderosos nacionais e estrangeiros e inclusive uma divisão do Banco Mundial, The International Finance Corporation. Elas se regem pelas leis do comércio e controlam as matrículas da maioria dos estudantes do país.

C&E: Percebe-se um clima político polarizado em que atores sociais cada vez mais proeminentes atacam a ideia de liberdade e autonomia universitárias. Como você observa esses últimos anos? Você defende que a ideia de autonomia implica diferentes elementos: liberdade de pesquisa, liberdade de ensino, poder de autogestão. Como é possível para os gestores das universidades brasileiras enfrentarem o engessamento no uso dos recursos decorrente da PEC do Teto de Gastos e garantirem uma autogestão minimamente autônoma e eficiente?

MARD: Que o clima esteja polarizado no Brasil, não há dúvidas. E quando a polarização se torna extrema, comportamentos irracionais se desenvolvem de maneira incrível. Basta olhar, hoje, as postagens no Facebook para se dar conta do fenômeno. De um lado, estão todos agindo na base do “quem não pensa como eu é contra mim”. Não é necessariamente o caso. O contraditório é fundamental em uma democracia. O que se vê, hoje, é uma situação pior que aquela do início dos anos 1950, quando fanáticos liderados por Carlos Lacerda incendiavam o país, e muitos de nós, sem saber o que estava por trás daquilo tudo, submetíamos-nos a uma política moralista que acabou dando no golpe de 1964 e na supressão da liberdade durante mais de vinte anos. E os que controlavam o poderio econômico em seguida à Segunda Guerra Mundial deixavam o trabalho sujo para ser feito pelos militares e continuavam beneficiando-se das medidas econômicas e financeiras que eles controlavam junto com grupos internacionais. E ainda há quem diga que a história não se repete...

Para completar a resposta a estas questões, permitam-me dizer duas coisas:

1. Seguramente, não é fácil ser administrador universitário nos dias de hoje. É certo que as universidades devem desenvolver um esforço permanente para ser mais eficientes do ponto de vista de gestão. Todo desperdício deve ser evitado. O rigor na aplicação de fundos públicos tem de ser a regra. Mas não se deve esquecer que universidade não é fábrica de sabão. As empresas, no regime capitalista, organizam-se para ter lucros. As universidades visam objetivos sociais. São de natureza diferente e devem ser tratadas de maneira específica. Em termos concretos, uma universidade deve distinguir entre suas unidades voltadas às finanças e à economia, e suas funções principais que são de natureza escolar e que visam formação e pesquisa, serviços que não podem sempre, como nas empresas capitalistas, visar eficácia vista como sinônimo de lucro financeiro. Devem manter sua capacidade crítica, devem prestar serviços à comunidade, devem colaborar com o desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, devem estimular o acesso e a mobilidade, e não apenas, como nas empresas, favorecer os interesses de seus proprietários, acionistas e, eventualmente, conceder alguns benefícios a seus empregados.

2. Esta história de congelar gastos em educação e em ciência e tecnologia só pode vir de quem dispõe de um projeto de nação submissa. É inaceitável.

É o contrário do que vem fazendo a China, por exemplo⁶. Há que gritar isso por todas as maneiras possíveis. O mesmo vale para um contingenciamento cego que só poderá ter como resultado o asfixiamento da capacidade de ação das universidades. Quanto à utilização de recursos próprios da universidade, as medidas descritas por vocês são absurdas. Durante o regime militar, nos anos 1970, enfrentamos este problema na UnB. Estimulou-se a universidade a produzir recursos próprios, o que era feito principalmente com trabalhos de pesquisa para empresas públicas e organização de cursos e treinamentos para funcionários de diversos grupos. Os professores queriam utilizar os recursos para melhorar seus programas, mas, na época, o administrador era um militar originário da área de segurança, e, em consequência, todos estes recursos iam para um fundo que este senhor administrava segundo critérios pouco conhecidos. Se isto não mudar, administrar uma universidade pública tornar-se-á impossível.

C&E: Há saídas para o modelo atual de financiamento das universidades brasileiras que não implique privatização ou fechamento de ofertas de cursos e serviços? Quais modelos de financiamento das universidades predominam hoje no cenário internacional?

MARD: Esse foi o tema mais difícil da Conferência Mundial sobre o Ensino Mundial, da Unesco, em Paris, em 1998. Os efetivos do ensino superior multiplicaram-se exponencialmente, enquanto, ao mesmo tempo, os recursos, principalmente financeiros, diminuíram numa proporção assustadora. Isso leva certos analistas, representantes de organizações internacionais e muitos políticos de visão curta a defenderem então a saída da privatização, que seria a solução para os problemas financeiros do governo – e, ainda mais, pasmem, seria democrática.

O sistema de cobrança de anuidades é, em muitos casos, a solução fácil para administradores sem imaginação ou para funcionários internacionais que enviam seus filhos a colégios caríssimos e, depois, têm os custos reembolsados por suas organizações. Em alguns países, a adoção do ensino universitário pago provocou mais exclusão, alguns falam mesmo de verdadeiro *apartheid* social. Pesquisas do Instituto de Educação de Londres revelam os efeitos sociais nefastos dessas políticas em países como Estados Unidos e Reino Unido. A pesquisa nos Estados Unidos demonstra claramente que os empréstimos estudantis têm um impacto negativo/desincentivo sobre a participação de grupos de baixa renda por causa da dívida concomitante dos estudantes, mas neutro na dos grupos de renda média a alta. Em contrapartida, os subsídios têm um resultado positivo na matrícula de grupos de baixa renda e um resultado neutro para grupos de renda média a alta. E as taxas de matrícula têm um efeito de desincentivo sobre os alunos pobres e de renda média, mas não têm impacto algum entre os estudantes de alta renda.

A correção do sistema por meio de medidas como bolsas, crédito educativo e outras, como advogado pelos organismos financeiros, também não é simples. Mesmo em países democráticos, frequentemente os beneficiados são os que

6.Ver KASSAB, Álvaro. O ensino superior (e o projeto de nação) da China para além dos clichês. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 389, p. 6-7, 24-30 mar. 2008.

menos necessitam, valendo mais os contatos políticos que a privação de recursos. Armando Mendes, um economista e educador brasileiro já falecido, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), e durante algum tempo também da UnB, estudou a solução fiscal que poderia ser tentada e, no final, defendeu que, em países como o Brasil, seria necessário: assegurar o acesso aos mais pobres; ampliar as fontes de recursos das universidades; e integrar as famílias dos mais ricos no esforço pela ampliação dos recursos destinados à educação (através do mecanismo do imposto de renda).

Na mesma linha de não instituir uma cobrança generalizada, mas de utilizar recursos fiscais, duas sugestões merecem um exame frio e objetivo:

(a) a do professor Rodolfo Pinto da Luz, um antigo dirigente universitário, ex-secretário da Sesu no MEC e ex-reitor da UFSC, que, em documento apresentado à CMES, em Paris, em 1998, sugeriu que se atribuísse ao desenvolvimento do ensino superior um montante que seria proveniente de um percentual de um imposto;

(b) A do Andes – o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior no Brasil –, que, em seu congresso de Fortaleza, em 1999, segundo seu ex-presidente, Renato de Oliveira, sugeriu a criação de taxas sobre setores duros da economia (petróleo, energia, comunicação etc.) para se desenvolver um fundo que asseguraria o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa.

Muitos economistas concentram o debate nas diferenças entre os índices de retorno sociais e privados (*social and private rates of return*), comparando o que ganham os indivíduos com os benefícios que recebe a sociedade com as inversões realizadas nos diversos níveis de educação. Através de análises em que sofismas se multiplicam, defendem que os rendimentos para a sociedade são mais importantes quando se aplicam na educação primária e, utilizando um atalho muito ligeiro, concluem que os países em desenvolvimento não devem considerar a educação superior como prioritária e que, ao contrário, devem eliminar, ou reduzir ou pelo menos não dar prioridade a gastos nesse nível de ensino.

Peter Atherton, um professor canadense prematuramente falecido (Brock University), recordava que esse método de análise trata o custo econômico da educação como uma inversão e o compara com as vantagens econômicas. Uma taxa de rentabilidade pessoal (vantagens mais altas para a vida) expressa o rendimento da inversão do indivíduo em sua própria instrução (direitos, materiais e anos de sacrifício etc.). Uma taxa de rentabilidade social revela o rendimento da inversão total em educação (gastos públicos para programas de formação sob a forma de subvenções diversificadas). A metodologia é semelhante à que se utiliza para estimar o valor atual de um montante que um indivíduo receberá mais tarde como resultado de seus investimentos, poupanças e aplicações.

No entanto, muitos, insuflados por técnicos de organizações internacionais, buscam, em modelos estrangeiros, desligados de suas realidades, a solução para seus problemas. Há um fascínio absoluto em certos meios com relação ao modelo estadunidense ou inglês. Periódicos como o *The Economist*

frequentemente analisam a situação. Foi o que ocorreu em 16 de novembro de 2000 e, sobretudo, em 14 de novembro de 2002, com um artigo detalhado sobre a ruína das universidades inglesas.

No verão de 1999, os jornais ingleses publicaram uma série de fatos relativos a distorções do sistema inglês. Seria longo mencioná-los todos. Limitemo-nos à edição do domingo, 26 de julho de 1999, do *Sunday Times*, quando esse periódico chamava atenção para o fato de que “as universidades obtêm dinheiro vendendo títulos honoríficos”. O jornalista informava, com detalhes, que “as universidades concedem graus honorários a pessoas ricas em troca de dinheiro” e que “homens de negócio podem comprar um doutorado por apenas 10 mil libras”. O jornal explicava que sua atenção havia sido despertada pelo fato de, na Inglaterra, nos últimos tempos, verificar-se um aumento da concessão de títulos honoríficos. Até a multicentenária e prestigiosa Universidade de Oxford agia dessa maneira. Mas o preço, evidentemente, era muito mais caro: 250 mil libras. A mensagem é clara. Neste Reino Unido, para sobreviver, com a diminuição dos fundos públicos para educação superior, devem-se produzir recursos. Os instrumentos para isso contam pouco. O que importa é o resultado. Tudo isto revela um cinismo descarado.

C&E: Por fim, refletindo sobre este quadro sócio-histórico e político que você nos expôs nas respostas anteriores, como avalia o atual momento das universidades brasileiras? Quais são os possíveis cenários futuros?

MARD: O mínimo que se pode dizer é que é um momento difícil. E, como consequência, como já assinalei, muitos tendem a buscar fora a solução dos problemas, e, adotando o comportamento de vira-lata tão bem definido por Roberto Amaral, buscam em modelos desligados de nossas realidades a solução para os problemas das universidades.

Há uma fascinação pelo modelo inglês. Isto é brincadeira de mau gosto. Há pontos positivos no modelo, sem dúvida, mas, além do aspecto cultural, não nos esqueçamos de que, desde os tempos da senhora Thatcher, as universidades inglesas começaram a cobrar anuidades e a transformar bolsas em empréstimos. Ao mesmo tempo, o governo reduzia seus créditos para pesquisas e para a formação. A consequência foi imediata. Para satisfazer suas necessidades, as universidades são obrigadas a concentrar seus esforços em atividades comerciais e a consolidar uma filosofia que visa mais o lucro que o desenvolvimento do saber ou a expansão da cultura.

Quanto ao modelo dos Estados Unidos, em geral seus defensores centram a análise nos resultados dos *rankings* de instituições como Harvard, Stanford e MIT. Mas se esquecem de dizer que as próprias autoridades norte-americanas há muito consideram o sistema falido e que a grande maioria das instituições propicia hoje um ensino de qualidade discutível, e os estudantes, ao final dos cursos, estão de tal forma endividados que isso compromete a carreira de boa parte deles.

Não é por outra razão que publicações como *The Economist* defendem o recrutamento de um número maior de estudantes estrangeiros (chineses, árabes e, até recentemente – acrescentamos – os brasileiros). Os estrangeiros pagam anuidades várias vezes superiores às dos ingleses e europeus. E isto explica o desfile lamentável de presidentes, primeiros-ministros e ministros no Brasil no tempo do Ciência sem Fronteira. Colaboração ou busca desesperada e desenvergonhada de recursos?

Uma saída para, pelo menos, melhorar a situação das universidades dos países em desenvolvimento viria da cooperação. Mas de que tipo de cooperação estamos falando? A Unesco comemorou, em outubro de 2017, os 25 anos do lançamento que fizemos, quando era diretor-geral o espanhol-catalão Federico Mayor, do programa UNITWIN-Cátedras Unesco. A ideia subjacente deste programa era a da democratização do saber, da divisão do conhecimento e da cooperação entre iguais.

Seu objetivo era favorecer a constituição de redes entre estabelecimentos de ensino superior nos níveis intrarregional, regional e sub-regional, com a finalidade de promover o desenvolvimento institucional e a distribuição de recursos e de facilitar as trocas de conhecimentos especializados e de dados de experiência como de pessoal e de estudantes.

Uma análise objetiva do sucesso e das dificuldades deste programa mostraria quão difícil é encontrar instituições e países que, de fato, estejam dispostas a colaborar, e não a dominar e explorar. Só alguns elementos para reflexão. Os países ricos, em 2005, tinham se comprometido a aplicar 0,7% do seu PIB em programas e projetos de ajuda internacional ao desenvolvimento, mas chegaram ao início do século XXI com a média de 0,25%. Estima-se que, com o desconto dos fundos fantasmas utilizados nos/e para os países ricos e seus consultores, essa ajuda, no que se refere aos membros do G-7 – Reino Unido, França, Estados Unidos, Alemanha, Canadá e Japão – reduz-se a 0,07%. E, além disso, uma grande parte dos fundos destinados a cooperação é constituída de empréstimos, e não de doações ou subvenções.

Fazer o que o Brasil andou fazendo, ou seja, enviar estudantes a países ricos e à Austrália, sem contrapartida, sem assegurar que a formação servirá aos interesses do país, sem garantir o regresso do pessoal que envia para fora, é uma atitude de suicídio. Os países que fizerem isso estarão dando, de mão beijada, aos países ricos a possibilidade de recrutar os melhores cérebros, já com formação avançada. Uma política correta poderia ser a que adotou a China, que decidiu melhorar o equipamento de laboratórios de suas instituições, garantir melhores condições de trabalho a seus especialistas nacionais e condições de trabalho decente para os que terminam os estudos no exterior e regressam ao país. Estes, quando voltam, encontram estruturas adaptadas ao domínio de sua pesquisa e melhores perspectivas de carreira.

Um cenário negativo é o que se desenha para nossas instituições no presente momento. Há todo um esquema montado, em nível internacional, que, se mantido,

conseguirá colaborar com o desmonte do Estado e com o pensamento único. É a consolidação do neocolonialismo versão século XXI.

C&E: O que haveria de grave ou de problemático nessas questões?

MARD: Uma lógica de natureza econômica e financeira, cujos critérios são essencialmente mercantilistas, opõe-se à concepção de serviço público baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recentemente, *The Economist* citou o fundador de um MOOC (*massive open online course*), Udacity, que previu que “em 50 anos o número de universidades se reduziria a apenas dez”⁷. Evidentemente, não creio que isto ocorra, mas seu significado é claro. No entender desse senhor, universidades nacionais não serão mais necessárias. Todo o “serviço” será feito pelos MOOC. A formação de milhões de estudantes seria feita por pequenos grupos baseados em dois ou três países que, mesmo se utilizarem sócios nos países-objeto, controlarão todo o conteúdo e ainda toda a operação financeira. Seria um grande negócio, sem dúvida. E está claro que um dos produtos dessa operação seria a edificação de um sistema uniformizado de ensino superior em todo o mundo.

Tudo isto faz que aumentem de importância as discussões em torno de Córdoba [Reforma Universitária de Córdoba]. As novas gerações normalmente não têm conhecimento do que ocorreu em Córdoba em 1918. Em junho de 2018, comemorou-se o centenário da Declaração e da Reforma de Córdoba (1918), primeiro grande movimento, em nosso continente, a reformar em profundidade o sistema de ensino superior de um país, com influência posterior em toda a região. Córdoba mostrou quão importante é organizar e sistematizar um conjunto de princípios que se transformam em referência para as ações e podem ser usados como bandeiras para melhorar os sistemas. Córdoba estabeleceu os elementos básicos de ação para a defesa das liberdades acadêmicas e da autonomia universitária, um dos princípios que facilitaram a unidade das forças acadêmicas e a luta contra as ditaduras que, em particular nos anos 1960 e 1970, dominaram o continente com o sacrifício das liberdades, da dignidade humana, de gerações inteiras de latino-americanos.

À Reforma de Córdoba, devemos muito. O centenário de Córdoba deu-nos a oportunidade de retomar uma reflexão profunda sobre nossas sociedades e sobre o papel que nas transformações deve exercer o ensino superior. Uma nova declaração de Córdoba, nesta fase de nossa história, deverá contribuir para a formação de um cidadão consciente, que lutará, por todos os meios, por um desenvolvimento inclusivo, que não exclua nenhuma categoria de pessoa, e pela construção de uma sociedade mais justa.

C&E: Como você avalia a proposta “Future-se” apresentada pelo MEC em 2019? O que a proposta significa no contexto da educação superior no Brasil e na América Latina? Qual sua análise sobre o posicionamento da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) em relação ao Future-se?

7. THE ECONOMIST. Equipping people to stay ahead of technological change. *The Economist*, Londres, p. 9, 14 jan. 2017. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2017/01/14/equipping-people-to-stay-ahead-of-technological-change>. Acesso em: 2 dez. 2019.

MARD: Não tive acesso a todos os pronunciamentos sobre o Future-se. Do que vi e li, pronunciamentos como os da reitora da UFMG Sandra Goulart, e da reitora da UnB Márcia Abrahão, assim como dos reitores da UFRGS Rui Vicente Oppermann, e da UFSM Paulo Afonso Burmann, são bastante claros sobre os malefícios que sua aplicação causará para a formação da juventude brasileira e o desenvolvimento científico do país. As declarações de João Carlos Salles, reitor da Universidade Federal da Bahia e presidente da Andifes são também muito claras e objetivas, em particular quando enfatiza que a universidade para cumprir suas missões no interesse da sociedade em seu conjunto necessita de autonomia e de recursos públicos compatíveis. Destaque-se também a importância de sua insistência no fato de que a autonomia universitária não se restringe à gestão; ela se estende à pedagogia e à pesquisa e é garantida pela Constituição.

Muito esclarecedores pelas análises fatural e conceitual da iniciativa (em realidade, não se trata nem de programa, nem de projeto, tão imprecisos são seus termos) são os textos elaborados pelos professores Roberto Leher, ex-reitor da UFRJ, e Jaime Giolo, ex-reitor da UFSS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Não teria nada a acrescentar ao que revelam estes acadêmicos, que mostram claramente que a proposta governamental terá como resultado colocar instituições públicas sob controle direto do mercado, privatizando bens e recursos públicos. As posições desses acadêmicos, face à gravidade da situação, são moderadas. Limitam-se a mostrar a incoerência e a irregularidade da proposta e a chamar atenção para o absurdo da destruição de um patrimônio público essencial para a formação dos cidadãos e para a construção de uma sociedade justa e independente.

Iludem-se, pois, aqueles, mesmo no meio acadêmico, que pensam que a proposta trará recursos novos para as instituições. É necessário um debate amplo com a sociedade. As instituições públicas precisam mostrar à população o que elas são. Devem mobilizar, por todos os meios, representantes da sociedade civil e discutir com representantes dos Poderes Judiciário e Legislativo, que, apesar de suas falhas notórias, podem evitar que as instituições públicas sejam liquidadas com base em argumentos falsos, consolidando um sistema altamente prejudicial ao país.

Não tenho, assim, nada a acrescentar ao que disseram esses representantes da comunidade acadêmica. Não teria sentido querer analisar artigo por artigo, parágrafo por parágrafo, da proposta governamental. Isto, aliás, já foi feito como afirmei anteriormente. O necessário é analisar seu sentido global com respeito às políticas públicas da educação superior. Limito-me, pois, a chamar atenção para o fato de que a proposta do Future-se se insere num quadro de iniciativas globais, cujos resultados, quando se vê, hoje, o que ocorre no Chile, por exemplo, provocam exclusão e asseguram a consolidação de um neocolonialismo retrógrado no mundo. Em país nenhum, propostas tão radicais como essa foram apresentadas. O Brasil se transforma num laboratório para o que de pior existe em termos de organização da sociedade. E é trágico observar que,

em momento algum, se propôs à comunidade acadêmica e ao povo brasileiro uma discussão efetiva sobre o estado atual da educação superior e sobre sua pertinência em relação às necessidades da sociedade. O que se busca é promover, de maneira impositiva, um modelo de caráter neoliberal.

Democratização passa a ser dar às instituições privadas o direito de reconhecer diplomas estrangeiros, o que, nos tempos atuais, significa liberalizar totalmente a oferta de disciplinas a distância, que serão seguramente controladas pelos grandes MOOC, que não escondem sua intenção de dominar as universidades no mundo inteiro. Melhorar a gestão significa colocar o patrimônio público duramente construído em mãos de particulares que se ignora quais serão. Para estimular a pesquisa, cria-se a miragem de fundos que proviriam de grupos que jamais se interessaram por desenvolver o conhecimento no país.

Em 5 de novembro de 2019, fui convidado para participar, em Buenos Aires, de um congresso dos professores universitários argentinos com o tema “A universidade como direito: perspectivas desde o Sul”. Neste evento, fui chamado a intervir numa mesa-redonda sobre “A universidade latino-americana, atualidade e desafios”. Iniciei minha fala recordando alguns fatos históricos: “Em 12 de dezembro de 1888, o procurador-geral da Bélgica, Van Schoor, declarou: ‘Existem verdades jurídicas cuja evidência é tão grande que sua demonstração é desnecessária. O axioma é afirmado, mas não demonstrado’”.

Chamei atenção para o fato de que essa afirmação foi feita em um período de consolidação do colonialismo mais brutal da história da humanidade. Durante a ocupação pelos belgas do território que hoje constitui a República Democrática do Congo (antigo Congo Belga), estima-se que mais de 10 milhões de africanos foram exterminados. Nesse contexto, acrescentei, poder-se-ia entender a declaração do advogado belga, mesmo assinalando que ela é moralmente injustificável e legalmente inaceitável. E perguntei aos ouvintes: uma afirmação como essa seria possível hoje?

Prossegui dizendo que lamentavelmente a resposta à questão é sim, caso se analise o que se passa no Brasil, onde representantes do Poder Judiciário decidiram proferir condenações sem lograr obter provas contra acusados. Basta que intimamente eles estejam convencidos da culpa do acusado. Sendo assim, o que, de fato, passaram a fazer foi primeiro condenar e, depois, montar um processo para formalizar sua decisão.

O mais lamentável é que agora se busca adotar esse método a todos os setores da vida da sociedade. Ele está sendo aplicado também na educação e, particularmente, na educação superior. Seguindo uma tendência universal estimulada por organizações internacionais, decidiram destruir o conceito de educação como bem público, desqualificam a imagem das universidades públicas, tentam jogar a opinião pública contra as universidades, dizendo que são instituições mal geridas, dominadas por privilegiados e responsáveis pela deformação da juventude.

O estímulo à privatização é uma tendência universal estimulada por organizações como o Banco Mundial e a OCDE, mas, no Brasil, ultrapassa todos

os limites, inclusive com ataques primários contra a memória de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, admirado no mundo inteiro e vilipendiado em seu país de origem. Esquecem-se de dizer que, no Brasil, a quase totalidade das pesquisas científicas é feita nas universidades e, na maioria dos casos, em instituições públicas. Deixam de analisar a mobilidade social e a inclusão promovidas por essas instituições. Em 2016, segundo dados então publicados pela Andifes, dois terços dos estudantes das universidades federais, ou seja, 66,19%, provinham de famílias com menos de 1,5 salário mínimo *per capita* (em 2010, eram apenas 44%).

Apresentam-se, então, como salvadores dessas instituições e, para isto, divulgam, como se fora uma campanha de lançamento de um produto novo, uma sistemática que, em realidade, visa privatizar tudo, tornando todo o sistema comercial e, em particular, transferindo a grupos privados o patrimônio intelectual e material das universidades públicas. Opõem-se à Constituição, pois as universidades passarão a ser geridas seja pelas organizações sociais, seja por fundações que não dependerão dos conselhos universitários, mas terão de aderir às diretrizes de governança providas do MEC, ou seja, terão de seguir as instruções que virão dos burocratas instalados no Ministério da Educação.

Observar o que se passa na área da educação no Brasil torna-se, então, um espetáculo deprimente. Numa primeira fase, um ministro medieval tenta restabelecer um sistema equivalente ao que funcionava nas universidades da região antes da reforma universitária de Córdoba de 1918, quando o dogmatismo religioso dominava. Não deu certo, nem podia dar. Agora, tomam-se propostas oriundas do Consenso de Washington, que não deram certo em lugar nenhum, em particular consideradas catastróficas em países como Reino Unido, Estados Unidos ou, mais perto de nós, Chile, e tentam impô-las no Brasil, garroteando as universidades com os cortes e contingenciamentos e deixando claro que, para voltarem a ser beneficiadas com recursos necessários, devem se submeter ao que desejam os dirigentes, inclusive no que diz respeito ao conteúdo do ensino.

O que dizer de tudo isto? É lamentável e é inaceitável! Também não pode dar certo.

Resenha de *Arte y oficio de la investigación científica*

Mozahir Salomão Bruck

Jornalista. Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Minas e Mestre em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Pesquisador do Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC-Minas.

E-mail: mozahir@uol.com.br

Resumo: Este texto é uma resenha do livro *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* de Jorge A. González e Cicilia M. Krohling Peruzzo, editado pelo Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) em 2019. Em modo de escaneamento, busca-se oferecer ao leitor uma visão estrutural da obra em sua transversalidade e os principais acionamentos e convocações epistemológicos e teórico-metodológicos que realiza ao longo de seus dez capítulos e apêndices.

Palavras-chave: resenha; livro; investigação científica; González; Peruzzo.

Abstract: This text is a review of the book *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* by Jorge A. González and Cicilia M. Krohling, edited by Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal) in 2019. Through a scanning mode, this paper offers the reader a structural view of the piece in its cross-sectional nature and main epistemological and theoretical-methodological triggers carried out throughout its 10 chapters and appendices.

Keywords: review; book; scientific research; González; Peruzzo.

A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num ruim minuto já está empurrado noutro galho [...] digo: o real não está na saída nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia¹.

1. DEMARCAÇÕES INICIAIS

A prática da investigação científica, em função de seus realizadores, pressupostos, objetivos e intencionalidades, problemas e hipóteses, acaba por resultar de processos muitas vezes tão distintos quantos são esses próprios elementos variáveis. Isso pode ser visto até como um valor em si. O que não se deve desconsiderar, no entanto, é que se a ciência é a busca da descoberta, da iluminação e do esclarecimento, nem sempre os desvelamentos, seu exercício crítico e seus usos adequados estão em seu ponto de chegada. E talvez, o que se mostra mais preocupante, nem mesmo em sua própria caminhada. Ou, como diria Guimarães Rosa², em sua travessia.

A obra aqui resenhada nos traz de modo aprofundado, mas acima de tudo generoso, esse e outros alertas. *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* faz emergir questões graves e essenciais às práticas da investigação científica na atualidade e parece escapar, ao final, de duas armadilhas a que poderia ter cedido: por um lado, ao assumir e compreender as complexidades inerentes à atividade da pesquisa, foge do que poderia configurar-se como um “moralismo” binário entre certo e errado, bem e mal, claro e escuro. Por outro lado, mesmo tendo como substância um potente conjunto de estratégias, métodos e técnicas de investigação, não pode ser percebida apenas como mais uma coletânea de aplicações ferramentais que se apresentam aos investigadores como soluções mágicas e definitivas para a construção e abordagem dos seus objetos de pesquisa.

A publicação de *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas*³, organizado pelos pesquisadores Círcia M. Krohling Peruzzo e Jorge A. González, com decisivo apoio do Centro Internacional de Estudos Superiores para a América Latina (Ciespal) deve ser entendida a partir de algumas importantes demarcações: a primeira delas é que a obra se revela como efetivo gesto contribuinte para que a ciência seja compreendida como “prática para reconhecê-la para melhorar o mundo”⁴, como asseveram os próprios organizadores da obra. Desnecessário dizer que a trajetória de ambos autores responsáveis pela edição corroboram tal perspectiva. A segunda demarcação refere-se àquilo que nos parece a intenção original dos responsáveis pelo livro: a de que a ciência, de forma consistente e orgânica, deve instituir-se como cultura, perspectiva que se materializa nas 596 páginas que compõem seus dez capítulos, cuja elaboração demandou três anos de dedicado trabalho de seus organizadores e autores.

1. ROSA, J. Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 80.

2. Idem.

3. Volume 36 da Coleção Manuales de Trabajo da Ciespal (2019).

4. GONZÁLEZ, Jorge A.; PERUZZO, Círcia M. Krohling (ed.). **Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas**. Quito: Ciespal, 2019. p. 23.

Também transversal aos textos é o entendimento de que a investigação científica, para além do rigor necessário, pode ser prazerosa, criativa, nas palavras de Krohling e González⁵. *Arte y oficio de la investigación científica* traz ainda um valioso agendamento: o de que a prática da investigação deve resultar de uma ética solidária, não solitária. Faz de modo contundente a defesa de que a pesquisa não deve ser algo individualizado e voltado para a subjetividade do cientista que, de modo oracular, percebe-se como um guardião de descobertas. Pelo contrário, a ciência só pode avançar e ser valorizada quanto mais resultar de um trabalho coletivizado, consequência do reconhecimento e apoio mútuo entre os agentes da comunidade científica. Gesto político essencial para uma atualidade em que a ciência se vê, em muitos países, desvalorizada e submetida a inaceitáveis retrocessos. Nesse sentido, *Arte y oficio de la investigación científica* atualiza e revigora o compromisso do Ciespal, que completou em 2019 seis décadas de decisivas e relevantes atividades com o principal objetivo de fortalecer na América Latina um pensamento próprio e alternativo para a investigação científica.

Importante registrar que o sentido de fundo que os autores querem imprimir à obra em seu conjunto ecoa coerentemente pelos artigos que a constituem. Tanto na apresentação pelo próprio Jorge González da Epistemologia Genética, quanto nos capítulos dos autores convidados sobre os pacotes tecnológicos (métodos, técnicas e ferramentas) – em uma escrita em nível introdutório ou mais avançada –, há um tom dialógico e colaborativo que se mostra essencialmente em sintonia com a intenção principal manifestada pelos autores:

aportar una contribución diferenciada al extrapolar las nociones básicas de métodos y técnicas, y situar la investigación científica como una actividad enteramente volcada a producir preguntas y a perseguir respuestas de conocimiento capaces no sólo de explorar, describir, clasificar, analizar, comprender y explicar las características, elementos, estructuras y procesos sociales, sino de provocar cambios en la cultura científica dentro de las universidades⁶.

Entre tantas outras, para além de seu aprofundado e riquíssimo conteúdo, a grande contribuição presente em *Arte y oficio de la investigación científica* é a proposição da atividade científica também como um gesto solidário, de prazer e, em especial, orgânico, responsável e engajado com a promoção de um mundo menos opaco, menos velado em função das graves contradições que o tornam tristemente tão excludente.

2. ESCANEANDO ARTE Y OFICIO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

O livro se estrutura em duas partes: “Fundamentos de la ciencia, imaginación y oficio” e “Las técnicas como paquetes tecnológicos”. Na primeira parte, inteiramente escrita por Jorge A. González, o autor brinda o leitor com uma instigante e bem explanada introdução à Epistemologia Genética (EG).

5.Ibidem.

6.Ibidem, p. 22.

Já na segunda parte do livro, certamente mais dedicada aos *ofícios da investigação*, estruturada em “pacotes tecnológicos” de primeira, segunda e terceira ordem, autores mexicanos e brasileiros reúnem potentes discussões acerca dos caminhos do fazer científico, buscando desnudar-lhe as dimensões epistemológica e metodológica. Ressalte-se que o modo como *Arte y oficio de la investigación científica* foi edificado pelos organizadores, estabelece, sem se preocuparem em explicitá-la, importante conexão entre os dois módulos da publicação. Os caminhos e desafios da etnografia (por Karla Y. Covarrubias) e as enquetes (por Heriberto López Romo) dizem respeito ao primeiro pacote, o das propriedades. O segundo pacote, do conhecimento das relações entre os elementos, reúne artigos que se dedicam a refletir sobre a dimensão epistemológica e metodológica dos grupos de discussão (por Maria G. Chávez Méndez); a função, o sentido e as técnicas da entrevista de profundidade (por Francisco Sierra Caballero); os aspectos metodológicos do estudo da recepção televisa (por Ana B. Uribe) e uma tentativa de aproximação entre o discurso histórico e o campo da comunicação (por Alfonso Mendiola e Guillermo Zermeño). Por fim, no terceiro pacote, sobre conhecimento dos processos, há uma rica introdução à epistemologia e ao método da investigação-ação (por Cicilia M. Krohlin Peruzzo), seguida por artigo que dedica-se a refletir sobre a metodologia da investigação-ação aplicada à gestão dos problemas ambientais (por Michel Thiollent e Generosa de Oliveira Silva).

A primeira parte estrutura-se em dois capítulos, “Cultivar el conocimiento” e “Redes para conocer conversando y conversar conociendo”. González se lança nessa primeira parte em um questionamento sobre o atual modelo de formação universitária e científica marcado por um pragmatismo utilitário – que estaria presente tanto nas chamadas ciências exatas (duras) quanto nas ciências sociais e humanidades. Defende o autor que, ao contrário, deve-se privilegiar uma formação humanística, baseada na adoção de uma cultura de cultivo da informação, do conhecimento e da comunicação como resultados de práticas dialógicas e, em especial, de escuta. Dimensões que se unem no desenvolvimento da Epistemologia Genética, por assim dizer, reformulada a partir de Rolando Garcia e sua teoria dos sistemas complexos.

O autor e organizador da coletânea nos lembra que “O que conhecemos?” e “Como conhecemos?” destacavam-se entre as perguntas que moveram os pesquisadores dirigidos por Jean Piaget na metade do século XX e que levaram, entre outras formulações, à Epistemologia Genética (EG). Instada a conhecer o próprio processo de conhecer, a EG estabelece-se como permanente crítica às epistemologias especulativas empiristas e às apriorísticas que, por décadas, disputaram entre si a interpretação mais legítima do significado de conhecer. Na percepção de González, a Epistemologia Genética se coloca “precisamente como una posición crítica frente a ambas posturas respecto a la realidad y al conocimiento de la misma”⁷. O que significa dizer que para a EG, por exemplo, o ato de conhecer as noções de espaço e do tempo não depende nem do objeto, como é o caso do empirismo, nem apenas do sujeito, como é o caso do apriorismo.

7.Ibidem, p. 39.

Depende, efetivamente, da relação do sujeito com o objeto mediante uma *ação de conhecimento*. Ou seja, só se pode conhecer atuando sobre os objetos⁸.

No artigo “Cultivar el conocimiento”, González, de saída, demarca 16 questões por meio das quais busca abordar as complexidades da prática investigativa empírica, procurando criar um “espaço conceitual básico”⁹ nas práticas envolvidas no desenho e desenvolvimento de objetos de estudo em projetos que tenham pertinência e factibilidade científica. Referenciando-se em Leroi-Gourhan (1977), Jorge González, nos lembra que, distintamente de outras espécies, os humanos possuem sofisticada e complexa capacidade de criar, reproduzir, perpetuar, pois, necessitam desenvolver uma segunda natureza completamente simbólica para sobreviver. Ou seja, é uma espécie que se põe no mundo desenvolvendo e operando metaferramentas e metalinguagens por meio das quais se relaciona com os infinitos sentidos e significados em circulação no mundo.

Certamente, entre os importantes apontamentos do artigo está o alerta: o conhecimento não é o objeto. O desejo de conhecer aborda-o, tenta atravessá-lo, instiga-o, mas no máximo, perspectiva o objeto. Ou, como assinala a própria EG, “o objeto se constrói”, ou seja, na ação de conhecimento, em que o sujeito conhece o objeto ao atuar sobre ele ou interagir com ele, vão se modificando, por assim dizer, as estruturas cognitivas do sujeito, que se adaptam e se reorganizam em função dessa nova situação¹⁰. Ou nas palavras do autor:

De este modo, no podemos experimentar los objetos y las situaciones de la ‘realidad’ en estado *puro*, solo através de los filtros, por así decirlo, que proporciona nuestro lenguaje y sus metalenguajes derivados. No podemos observar sin interpretar al mismo tiempo¹¹.

É já nesse primeiro texto, portanto, que se indica a chave da rede de inteligibilidade proposta na publicação. Por meio das 16 questões com que alinhava sua discussão, é que González apresenta ao leitor as dimensões, ou melhor, nos termos dos autores, as ordens (primeira, segunda e terceira) por meio das quais os pacotes de tecnologias voltadas à investigação científica serão apresentados na segunda parte do livro e que são descritas na apresentação daquele módulo. Transversalmente às questões estruturantes do texto, observa-se um caminho potente de abordagem: a realidade e suas representações; o real como algo que é estruturável; os instituintes empiristas, apriorísticos e construtivistas do pensamento científico; as evidências e os dados observáveis; as perspectivas complexas; a conversão de problemas práticos em problemas de investigação; metodologia como construção de objetos de estudo, processos e operações de síntese, entre outros. Importante assinalar a atenção de González sobre o papel social da ciência em transformar a investigação científica em objetos de conhecimento efetivamente comunicáveis, produzindo modos de enfrentar “essa condição de fragilidade ou de crueldade humana, de tal maneira que com eles se possa obter melhores possibilidades de decidir racionalmente e garantir qualidade de vida para todos”¹². Impossível discordar.

8.Ibidem.

9.Ibidem, p. 51.

10.Ibidem, p. 81.

11.Ibidem, p. 55.

12.Ibidem, p. 119.

Já no capítulo “Redes para conocer conversando y para conversar conociendo”, Jorge A. González apresenta um tipo de método de trabalho para que a pesquisa se dê em *co-laboração*, vencendo assim a tendência da prática investigativa à solidão e ao isolamento e que resulta, geralmente, de questões de natureza cultural, institucional e mesmo psicológica. González entrega ao leitor um conjunto de instrumentos e procedimentos que tem o objetivo de desenvolver a clareza que toda investigação deve possuir para oferecer resultados inteligíveis sobre o que é estudado e que deve ser consequência do diálogo, ou seja, uma construção coletiva. O autor apresenta a proposta prática de uma oficina de cerca de 40 horas de duração que busca desenvolver uma maior clareza lógica na escrita das ideias que sustentam a construção dos objetos de conhecimento. A oficina se desenvolve a partir de dez componentes de trabalho (cartões), cujo objetivo é a construção dialógica de objetos de estudo. Inspirado em Samaja, mas também em Booth, Colomb e William, Jorge González desenha a oficina em dois blocos (Área de Interesse e Método de Análise). Por fim, o artigo faz apontamentos relevantes em defesa da construção de redes de conhecimento que devem se dar, segundo a proposição de González, mediante três processos permanentes, que também se mostram indispensáveis, solidários e inseparáveis: os processos de estimulação, de conectividade e de consistência.

3. PACOTES TECNOLÓGICOS: AS PROPRIEDADES, AS RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS E O CONHECIMENTO DOS PROCESSOS

A segunda parte, “Las técnicas como paquetes tecnológicos”, reúne oito artigos de distintos autores, entre eles a brasileira Cicilia M. Krohling Peruzzo, uma das organizadoras do livro. Nessa parte, em uma organização que mostrou-se muito produtiva, os artigos são distinguidos em “pacotes” de primeira ordem (o conhecimento das propriedades); de segunda ordem (o conhecimento das relações entre os elementos) e os de terceira ordem, denominada de “Paquetes tecnológicos para observables de tercer orden” (o conhecimento dos processos). Encerram o *Arte y oficio de la investigación científica* outros dois textos de Jorge A. González, indicados como Apêndices: “Protocolo metodológico para entender las culturas a partir de la telenovela: Producción-Texto-Lecturas” e “Historias de familias entre el tiempo histórico y el tiempo biográfico: estrategias, objeto y método”.

A abordagem do primeiro pacote tecnológico reúne os pesquisadores mexicanos Heriberto López Romo e Karla Y. Covarrubias. Romo apresenta em “La metodología de encuesta” sua percepção sobre a metodologia da pesquisa com o uso de enquetes, percebida como uma ferramenta fundamental para o estudo das relações sociais. Por todo o texto, Romo faz a defesa da *metodología de encuesta*, explicitando seu propósito de contribuir para o conhecimento e a difusão da técnica. Entretanto, não deixa de perceber

que sua intensa e diversificada utilização acabou por lançar essa ferramenta de pesquisa em um conjunto de mitos e confusões que têm levado a interpretações equivocadas sobre suas formas de emprego, a começar pela sua utilização inadequada por parte de organizações e empresas para a promoção de produtos e serviços. Buscando exatamente revalorizar a *metodología de encuesta* como ferramenta científica, Romo apresenta uma tipologia dos estudos e das pesquisas de enquete e as etapas que as consistem. Por sua vez, Covarrubias dedica-se à discussão sobre a etnografia em “Hacer etnografía: Una estrategia metodológica”, apresentando seu artigo como uma introdução “útil e prática” para aqueles que têm interesse em conhecer a etnografia. A autora apresenta ao leitor o conjunto de “herramientas básicas teóricas, metodológicas y prácticas”¹³, para a abordagem de uma realidade social concreta. A defesa de Covarrubias é de que a etnografia deve ser percebida efetivamente como uma metodologia, na medida em que esta diz respeito a um conjunto de estratégias de utilização de métodos, técnicas e instrumentos de registro em função de um objetivo ou pergunta pertinente. Salientando que a relação da etnografia com a metodologia qualitativa é direta, próxima e pertinente, a autora apresenta um breve histórico desse método – que chama de o método de investigação por excelência da Antropologia –, mas destaca que a etnografia hoje está presente em diversos outros campos de conhecimento e é praticada por sociólogos, historiadores, comunicólogos e mesmo por médicos comunitários, psicólogos sociais e educadores. Por fim, Covarrubias apresenta possibilidades distintas de fazer etnografia, bem como as fases de sua realização.

O segundo pacote reúne quatro textos de natureza técnico-metodológica e busca apresentar ao leitor a discussão acerca do conhecimento sobre as relações entre os elementos. O artigo de Maria Guadalupe Chávez Méndez, “Dimensión epistemológica y metodológica del grupo de discusión” é inspirado nos estudos de Jesús Ibañez para discutir os modos de reflexão metodológica e técnica do grupo de discussão. O artigo se estrutura em três etapas: o contexto histórico do surgimento da técnica; sugestão de etapas para sua aplicação prática e metodológica e suas considerações finais. Já Francisco Sierra Caballero, em “La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica”, apresenta os fundamentos e mesmo as argumentações de defesa da entrevista de profundidade como instrumento heurístico, mas entendendo que seu universo constitui uma problemática complexa. Caballero analisa os elementos comuns aos diferentes tipos de pesquisa tentando compreender os principais fundamentos presentes em seu manejo durante o trabalho de campo.

Nos artigos seguintes desse pacote tecnológico, Ana B. Uribe traz importante discussão sobre os estudos de televisão aplicados à mídia televisiva. Em “Estudio de recepción televisiva. Apuntes metodológicos”, a autora compartilha detalhes da construção e dos resultados obtidos em pesquisa de recepção realizada junto a imigrantes de origem mexicana que vivem em Los Angeles (EUA) sobre a relação desses telespectadores com telenovelas mexicanas transmitidas por

13 Ibidem, p. 277.

redes de televisão hispânicas nos Estados Unidos. No artigo final desse pacote, Alfonso Mendiola e Guillermo Zermeño apresentam importante contribuição ao aproximarem metodologias próprias do discurso histórico com os estudos da comunicação. Partindo de breve apresentação dos caminhos da historiografia ocidental nos últimos séculos, “Metodología del discurso histórico. Aproximaciones al campo de la Comunicación”, apresenta potente discussão epistemológica para pensar as circunstâncias interfaciais entre esses dois campos, inferindo, entre outros pontos relevantes, que a ciência da história é comunicação, é um processo em si comunicativo.

O terceiro pacote – para observáveis de terceira ordem – dedica-se às questões dos métodos da investigação-ação. No instigante artigo de Cicília Peruzzo, “Investigación-acción. Una introducción a la epistemología y al método”, a autora destaca que as práticas de investigação baseadas em metodologias participativas são tão abundantes quanto distintas entre si. e que, para efeito de melhor compreensão, ela organiza em três grupos: observação participante, participação observante e investigação-ação. A autora destaca que a investigação participativa está envolvida nos pressupostos epistêmicos da ciência, pois respeita e dialoga com os métodos tradicionais, mas não se submete a eles. O assunto se estende no último, mas certamente não menos relevante da sequência de artigos, “Metodología de investigación-acción de gestión de problemas ambientales”, de Michel Thiollent e Generosa de Oliveira Silva. Segundo os autores, quando se discutem as questões ambientais e de exclusão social, é necessário avançar a partir novos enfoques teóricos e metodológicos como uma resposta importante à necessidade de superação das visões econômicas predominantes.

Por fim, como Apêndice da obra, constam dois artigos de Jorge A. González, indicados como protocolo e método. No texto “Protocolo metodológico para entender las culturas a partir de la telenovela. Producción-Texto-Lecturas”, González apresenta notas de estudo realizado a partir de meados da década de 1980 dentro de um programa de pesquisa sobre cultura. Os métodos, técnicas e estratégias presentes no desenvolvimento dessa investigação são apresentados pelo autor. Talvez caiba considerar que, mais do que uma recuperação de uma experiência concreta de trabalho de investigação, González nos apresenta um breve discurso sobre o método e as circunstâncias de suas aplicações. Já em “Historias de familias entre el tiempo histórico y el tiempo biográfico: estrategias, objeto y método”, González expõe outra experiência: como, por meio do método biográfico, o autor se valeu de histórias de famílias para pensar as mudanças e permanências, lutas e negociações dentro da história mexicana, a partir da verificações de três distintas gerações.

4. SOBRE OS AUTORES

Nesta seção, faz-se uma rápida apresentação dos organizadores e autores de *Arte y oficio de la investigación científica*.

4.1 Organizadores

Cicília M. Krohling Peruzzo

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Bacharelado e Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Anhembi Morumbi e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Autora dos livros “Relações públicas no modo de produção capitalista”, “Comunicação em movimentos populares: modo de produção capitalista, participação na construção da cidadania” e “Televisão comunitária: dimensão pública e participação cidadã na mídia local”. Ex-presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom). Coordenou o GT Comunicação Popular, Comunitária e Cidadã da Associação Latino-Americana de Pesquisadores em Comunicação (ALAIIC), GT Comunicação e Cidadania da Associação de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Atualmente, coordena o Núcleo de Estudos em Comunicação Comunitária e Local (CEI-Comuni) no Curso de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo. Pesquisador PQ 1C do CNPq (Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia). Membro do Comitê Consultivo de Artes, Ciências da Informação e Comunicação do CNPq.

Jorge A. González

Pesquisador titular do Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Comunicação Complexa (LabCOMplex), do Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências e Humanidades (CEIIH), da Universidade Nacional Autônoma do México. Coordenou e dirigiu investigações de âmbito nacional, entre outras, “A Irmandade de emoções (in)termináveis. Sociedade e Telenovela no México (1985-1991)”; A formação de ofertas culturais e seus públicos no México” (FOCyP) 1994; e “Educação em tecnologia e cultura” no Programa Nacional de Educação a Distância (PNED) do México. Ao longo de sua carreira, produziu várias publicações sobre comunicação e religião popular, feiras urbanas, metodologia de pesquisa, formação de ofertas culturais e vários estudos específicos de histórias de família, cibercultura, entre outros. Atualmente, está investigando e desenvolvendo ciberculturas em comunidades emergentes de conhecimento local no México e em movimentos sociais no Brasil. Seu trabalho já foi traduzido para inglês, italiano, francês, catalão, galego, português e alemão. Autor de livros e artigos publicados em jornais nacionais e internacionais. Fundou e coordenou a área de Comunicação, Hegemonia e Culturas Subalternas na UAM Xochimilco (1980-1984) e o Programa Cultura-CUIS na Universidade de Colima (1985-2000). Professor Tinker (Universidade do Texas-Austin, 2002). Professor visitante desde 1984 em universidades vários países. Membro regular da Associação Internacional de Sociologia, da Sociedade de Sistemas Complexos, da Associação Latino-Americana de Pesquisadores em Comunicação e membro regular da Academia Mexicana de Ciências desde 2008 na área de Epistemologia Genética.

4.2 Demais autores

Ana B. Uribe

Doutora em Sociologia. Professora de pesquisa da Universidade da Colômbia em Los Angeles. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores (México).

Alfonso Mendiola

Doutor em História. Diretor da *Revista Historia y Grafía*. Professor do Departamento de História da UIA.

Francisco Sierra Caballero

Professor de Teoria da Comunicação e Pesquisador do Instituto Universitário de Estudos da América Latina (IEAL), diretor do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Comunicação, Política e Mudança Social.

Generosa de Oliveira Silva

Formada em Ciências Sociais, é pesquisadora e consultora em projetos de agricultura, agroecologia e estudos ambientais.

Guillermo Zermeño

Doutor em Ciências Sociais com especialidade em História pela Universidade de Frankfurt, Alemanha. Professor-pesquisador de teoria da história cultural e intelectual do El Colegio de México.

Heriberto López Romo

Diretor Geral e fundador do Instituto de Pesquisa Social. Seu treinamento combina humanismo e conhecimento das ciências sociais com a lógica da estatística. Estudou graduação em Comunicação na Universidad Iberoamericana, campus da Cidade do México, e mestrado em Medição e Estatística na Syracuse University, Nova York (EUA).

Karla Y. Covarrubias

Doutora em Sociologia pela Universidade Complutense de Madri (UCM), Espanha. Professora e Pesquisadora Sênior B do Programa de Cultura do Centro Universitário de Pesquisa Social (CUIS) e Diretor adeste mesmo Centro da Universidade de Colima.

María Guadalupe Chávez Méndez

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Colima, onde é professora-pesquisadora em tempo integral desde 1993. Publicou vários livros e artigos científicos sobre metodologia de pesquisa, comunicação e cultura da saúde, temas que constituem suas linhas de pesquisa.

Michel Thiollent

Doutorado em Sociologia. Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Sociologia pela Université de Paris V (René Descartes), Administração da Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Rio de Janeiro. Professor aposentado da UFRJ. Atualmente é Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA) da Unigranrio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZÁLEZ, Jorge A.; PERUZZO, Cicília M. Krohling (ed.). **Arte y oficio de la investigación científica**: cuestiones epistemológicas y metodológicas. Quito: Ciespal, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Cinema, poesia e história: uma leitura do filme *El espíritu de la colmena* de Victor Erice

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: O filme *El espíritu de la colmena* (1973) de Victor Erice é considerado um dos mais belos do cinema espanhol dos anos 1970. O filme, além de articular internamente a complexa rede de significados que a Guerra Civil e o franquismo desempenharam na história e na cultura espanhola, permite que nosso olhar perceba outras sutilezas e estratégias utilizadas pelo diretor para construir sua narrativa. Uma delas é a poesia. E como muitas das imagens do filme nos reportam para alguns dos poemas de Antonio Machado, proponho para esta resenha o exercício de ver como Victor Erice entrelaçou imagens e poesias para falar de um dos períodos mais trágicos da história espanhola.

Palavras-chave: cinema espanhol; Guerra Civil Espanhola; poesia; Antonio Machado; Miguel de Unamuno.

Abstract: Victor Erice's *El espíritu de la colmena* (1973) is considered one of the most beautiful Spanish films from the 1970s. The film, in addition to internally articulating the complex network of meanings that the Civil War and Francoism played in Spanish history and culture, shows other subtleties and strategies used by the director to construct his narrative. One of them is poetry itself. And since many of the images in the film tell us about some of Antonio Machado's poems read from Miguel de Unamuno's perspective, I propose for this review the exercise of seeing how Victor Erice intertwined images and poetry to speak of one of the most tragic periods in Spanish history.

Keywords: Spanish cinema; Civil War Spanish; poetry; Antonio Machado; Miguel de Unamuno.

No hay más diálogo verdadero que el diálogo que entablas contigo mismo, y este diálogo sólo puedes entablarlo estando a solas. Em la soledad, y sólo em la soledad
(Miguel de Unamuno. Soledad, 1905)¹

1. INTRODUÇÃO

Adentrar um campo e um universo de leitura para o qual os olhos não foram educados é sempre uma dificuldade. Compreender metáforas, metonímias e condensações em textos fílmicos é um desafio tanto quanto transitar entre o desejo de entender o específico fílmico e a poética existente na construção de alguns filmes que assistimos e não conseguimos deixar de pensar, passe o tempo que passar. Filmes que voltam à tona quando menos esperamos, ou quando vivemos momentos históricos que nos perturbam e nos colocam frente a uma história que parecia fazer parte de um passado distante. Um desses filmes que sempre me acompanhou é *El espíritu de la colmena*² (*O espírito da colmeia*, 1973) de Victor Erice. O impacto textual, histórico e visual causado à época em que o assisti me desafiou e me levou ao exercício, mais propriamente, a um dos muitos exercícios possíveis: perceber como alguns cineastas espanhóis dos anos 1960 e 1970 organizaram e articularam, no interior de seus filmes, a complexa rede de significados que a Guerra Civil e o franquismo representaram na cultura espanhola daqueles anos.

Naquele momento, considerar que muitos dos filmes espanhóis que compunham a produção dos anos 1960 e 1970 faziam parte de uma vertente que cultivava a parábola política, ou ainda, que todos, direta ou indiretamente, aludiam e estavam impregnados da guerra e da interferência franquista nos parecia óbvio. Atentando para o fato de que o óbvio não é necessariamente o que está dado, mas, às vezes, é o ocultado, interessava investir e tentar desvendar aspectos escondidos por detrás da aparente obviedade. Aspectos que residiam nas sutilezas das metáforas construídas por aquela geração de cineastas, que queriam falar de uma história que, nas palavras de Albert Camus, ainda “*é como uma ferida que não fecha*”³ na memória daqueles que lutaram pela liberdade. Uma ferida sangrenta para aqueles que, a despeito do tempo e da ditadura continuaram lutando e produzindo. Embora Erice diga que o mito de Frankenstein e a contemplação de uma sociedade instintiva, porém, perfeitamente organizada como a das abelhas, tenham sido a inspiração do filme, é possível ver como a Guerra Civil Espanhola está presente em todo a obra.

Se no ano de 1995 o que mais chamava a atenção era a forma como Victor Erice havia construído visualmente seu diálogo com a história espanhola, o reencontro com o filme, além de reafirmar o quanto a impactante beleza visual e textual permanecem no interior de nós mesmos, permite que nosso olhar perceba outras sutilezas e estratégias utilizadas pelo diretor para construir poeticamente sua narrativa. Uma dessas estratégias é a própria poesia.

1.UNAMUNO, Miguel de. Soledad. In: **Obras completas**. Madrid: A. Aguado, 1958. t. 3, p. 881-901. p. 883. “Não existe diálogo mais verdadeiro do que você tem consigo mesmo, e esse diálogo só pode ser iniciado por você mesmo. Na solidão, e somente na solidão” (tradução nossa). Para não perder o sentido e nem a sonoridade das poesias, as citações serão mantidas em espanhol. As devidas traduções e referências serão colocadas em nota de rodapé.

2.EL ESPÍRITU de la Colmena. Direção de Victor Erice. Roteiro de Victor Erice e Ángel Fernandez Santos. Produção de Elías Querejeta. Música de Luis de Pablo. Fotografia de Luis Cuadrado. Montagem de Pablo G. Del Amo. [S. l.]: Elías Querejeta Producciones Cinematográficas S.L., 1973.

3.CAMUS, Albert. **!Espanña Libre!** Madrid: Júcar, 1978. (Coleção Crónica General de España). p. 43.

E como muitas das imagens de *El espíritu de la colmena* parecem ter suas matrizes em alguns dos poemas de Antonio Machado, proponho para esta resenha um outro exercício: tentar mostrar como Victor Erice entrelaçou imagens e poesias para falar de um dos períodos mais trágicos da história espanhola.

2. O FILME, A HISTÓRIA E A POESIA

O filme *El espíritu de la colmena* de Victor Erice narra uma história aparentemente simples: em um pequeno povoado espanhol, em 1940, duas crianças assistem ao filme *Frankenstein* (1933) de James Whale e ficam obcecadas com a personagem do filme. Uma delas desaparece por um breve período, o que agrava ainda mais a obsessão da outra menina pelo monstro. E a simplicidade termina aqui.

Começando pelo título, que foi extraído do livro do poeta e dramaturgo Maurice Maeterlinck, que Erice diz utilizar a expressão “*El espíritu de la colmena*” para descrever o espírito todo poderoso, enigmático e paródico que as abelhas parecem obedecer e que os homens jamais conseguiram compreender. É importante destacar, como fatos históricos que influenciam na construção da narrativa, que em 1º de abril de 1939 Francisco Franco declarava o fim da Guerra Civil na Espanha (1936-1939), assim como interessa saber que o bombardeio da cidade de Guernica (1936) e o início da Segunda Guerra Mundial (1939) abriam uma ferida na história e na alma do povo espanhol.

“Era uma vez em 1940. Em algum povoado da meseta castelhana”. Assim Victor Erice inicia seu filme, leva-nos para o centro dos campos de Castela e propõe uma de suas encruzilhadas de leitura. A estrutura inicial é a mesma dos contos infantis e, nesse sentido, entramos no universo da ficção e do cinema. A data, 1940, no entanto, nos dá a referência histórica – um ano depois do final da Guerra Civil e há um ano de combates entre as potências europeias. Fatos que nos reportam ao universo do real. Entre a realidade e a ficção: Castela. Símbolo de um esplendor guerreiro em estado decrépito e esquelético, escrevia Antonio Machado em *Campos de Castilla* publicado em 1912⁴.

Castela não foi escolhida ao acaso se pensarmos que esse livro de Machado, repleto de paisagens e de pessoas, é considerado por estudiosos do poeta como um livro de meditações sobre os enigmas do homem, do mundo e da realidade espanhola. Composto por poemas que evocam ao mesmo tempo o passageiro e o eterno, no *Campos de Castilla* eles relatam de maneira emocionada e austera a trágica Espanha da Geração de 1889. Geração a que pertenciam, entre outros intelectuais e artistas espanhóis, Antonio Machado e Miguel de Unamuno. Se nos poemas *De un cancionero apócrifo* podemos perceber que Antonio Machado sente toda a justiça e nobreza da guerra dos republicanos espanhóis, e, por conseguinte desde tal guerra execram a ignóbil paz das potências que se preparam para a outra guerra, o olhar e a meditação sobre as paisagens e os habitantes dos campos de Castela, bem como a ruína das velhas cidades castelhanas, podem ser visualizados em um dos trechos do poema “A orillas del Duero” de 1912. Escreve Machado:

4.MACHADO, Antonio.
Campos de Castilla. Edição de Geoffrey Ribbans.
Madrid: Cátedra, 1997.



Figura 1: Início

El Duero cruza el corazón de roble de Iberia y de Castilla. ¡Castilla, oh tierra triste y noble, la de los altos llanos y yermas y roquedas, de campos sin arados, regatos, ni arboledas, decrepitas ciudades, caminos sin mesones y atónitos palurdos sin danzas ni canciones que aún van, abandonado el mortecino hogar, con tus largos ríos, Castilla hacia la mar!⁵

5. "Às margens do Douro".
"O Douro cruza o coração de roble da Ibéria e de Castela. Ó, terra triste e nobre, a dos grandes planaltos, dos ermos e rochedos, de campo sem arados, regatos e arvoredos; decrepitas cidades, caminhos sem pousadas e atônitos grosseiros sem danças nem baladas que vão, abandonando o moribundo lar, como teus longos rios, Castela, para o mar!" MACHADO, Antonio. Antologia. In: CATALÃO, Marco Aurélio Pinotti. **Antologia e tradução comentada da obra de Antonio Machado**. 2002. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. p. 41-316. p. 134.



Figura 2: O caminhão-cinema entrando na aldeia

Se atentarmos para as primeiras imagens do filme de Erice, num longo e bem determinado plano acompanhamos um caminhão percorrendo os campos de Castela. Quando o caminhão entra na vila o que vemos são antigos e abandonados casarões. Aparentemente em paz, o que sentimos é uma grande ausência de vida. O que ficamos sabendo é que o caminhão que trazia o cinema para os habitantes daquele lugar anunciava também o início da narrativa do filme. A letargia do lugar só é quebrada com a chegada do cinema. Esperado por todos, principalmente pelas crianças em algazarra, o cinema levava o sonho e o monstro Frankenstein. Como palavras e imagens sempre nos remetem a outras palavras e imagens, o poema que lembrou essa sequência e cena foi: “La plaza y los naranjos encendidos” de 1907.

La plaza y los naranjos encendidos, con sus frutos risueños. ¡Tumulto de pequeños colegiados que, al salir en desorden de la escuela llenan al aire de la plaza en sombra con la algazarra de sus voces nuevas! Alegría infantil en los rincones de las ciudades muertas!. ¡Y algo nuestro de ayer, que todavía vemos vagar por estas calles viejas!⁶



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 3: Crianças e o caminhão-cinema

No jogo dos opostos de que a poesia machadiana está repleta, num território ambíguo, num estado intermediário entre guerra e paz, entre terra e lua, entre ficção e realidade, entre passado e presente, Erice teceu suas líricas imagens e íntimas reflexões sobre a guerra e sobre a alma espanhola do pós Guerra Civil.

Outra lembrança a que a sequência do caminhão-cinema chegando à cidade diz respeito é a da Segunda República Espanhola, que tinha como uma de suas preocupações levar todo tipo de produção cultural até os lugares mais distantes, período em que as missões pedagógicas saíam para os campos e aldeias apresentando peças teatrais, jornais, rádio e tudo o que fosse possível.

6. “A praça e as laranjeiras acenderam”. “A praça e as laranjeiras iluminadas, com seus frutos sorridentes. Tumulto de pequenos colegiais, que ao saírem da escola em desordem, enchem o ar da praça em sombra com a algazarra de suas vozes novas! Alegria infantil nos cantos das cidades mortas. E algo nosso de ontem, que ainda vemos vagando por essas velhas ruas!” (tradução nossa). MACHADO, Antonio. La plaza y los naranjos encendidos. In: MACHADO, Antonio. **Poesías Completas**: Soledades (1899-1907). Madrid: Espasa-Calpe, 1979. p. 4.

Claro que não podemos resumir o filme unicamente aos seus referentes sociais e históricos, embora eles sejam fortes. *El espíritu de la colmena* ultrapassa e supera tais conceitos na medida em que transcende em direção a uma cosmovisão, como assinalam alguns teóricos do cinema espanhol. Para José Enrique Monterde⁷, os aspectos simbólicos do filme não se manifestam através dos diálogos ou em construções-chave, mas por meio da iluminação, da criação de um agonizante ambiente visual e sonoro, dos gestos sem palavras, dos jogos e rituais infantis, são outras tantas sugestões da leitura simbólica que o filme nos oferece. Exatamente quando essa cosmovisão se tornou o referencial do filme, ele se fez mais crítico e reflexivo porque a metáfora não é só a tessitura de abstrações, mas sim o mergulho no concreto, no reino da duração pura.

Intimismo crítico que Victor Erice construiu através das personagens Fernando e Teresa. Machado e Unamuno. Mergulho plasticamente montado para descer à mais profunda raiz da alma e tentar trazer à superfície o sentido de uma guerra que mutilou e fragmentou toda a estrutura social, cultural e familiar espanhola.

O cinema foi o elemento mediador entre ficção e realidade. O veículo real, concreto e capaz de criar, através da montagem, as mais lindas e terríveis imagens. Por tudo poder dizer, ele é o truque. Diferentemente do rádio, das revistas ou das cartas, que traziam as notícias do mundo além dos Pirineus, o cinema trouxe a ficção e o sonho. Como nem todos os sonhos são bons, a película levou o monstro para a aldeia onde viviam Teresa, Fernando e as crianças.

Erica não buscou qualquer monstro para compor sua metalinguagem. Buscou Frankenstein. Mesmo tendo declarado que a intenção primeira era a de recuperar um dos mitos de sua infância e de gerações passadas, Frankenstein também representava o conteúdo simbólico que transcende a ideia original do diretor. Erica admitiu, ao falar das personagens Fernando e Teresa, que caiu no domínio do mito, girando em torno de uma estrutura lírica. Uma mistura de recordações e princípio do trabalho da memória. Vale ressaltar que Erica nasceu em 1940, em Karrantza Harana um município da Espanha na província de Biscaia, comunidade autônoma do País Basco.

Mesmo que os elementos utilizados como referenciais concretos para a construção do texto fílmico tenham sido trabalhados por críticos e estudiosos do cinema de maneira exaustiva; mesmo sabendo que a figura de Frankenstein sugere identificações óbvias como: monstro símbolo da guerra, monstro-franquismo, monstro-pai, monstro que, como sua própria figura, é retalhado, mutilado e absurdamente triste porque não tem alma, porque não tem um espírito, é importante observar qual Frankenstein Erica elegeu e como foi trabalhado em *El espíritu de la colmena*.

O Frankenstein a que as crianças assistem é o de James Whale de 1931⁸, que é em branco e preto. A sequência projetada na tela em *El espíritu de la colmena* é a do monstro sendo conduzido pela mão de uma menina até um rio para ver flutuar diminutas margaridas brancas. Pequenas margaridas brancas dos campos de Sória.

7. MONTERDE, José Enrique. *Veinte años de cine español (1973-1992): un cine bajo la paradoja*. Barcelona: Paidós, 1993.

8. FRANKENSTEIN. Filme Direção de James Whale. Roteiro baseado na novela de Mary Shelley. Produção de Carl Laemmle Jr., Gênero terror, Música de Bernhard Kaun, Estados Unidos, Universal Pictures, 1931.71 minutos.



Fonte: *Frankenstein* (1931).

Figura 4: Frankenstein e a menina no lago

Igual ao descrito no início do poema “Campos de Soria”, de 1912, de Machado:

En la tierra árida y fría. Por las colinas y las sierras calvas, verdes pradillos, cerros cenicientos, la primavera pasa dejando entre las hierbas olorosas sus diminutas margaritas blancas.⁹

Tanto o poema “Campos de Soria” como Guiomar são figuras-chave e ao mesmo tempo enigmáticas nos textos de Machado. O poema faz parte do período que viveu em Soria e seus poemas fundem paisagens e críticas sobre a evolução da Espanha. A meditação, a narração e a descrição de paisagens evocam sentimentos no poeta. Guiomar é um enigma na obra de Machado. Era Pilar Valderrama com quem Machado manteve uma relação sentimental durante vários anos, mas também pode ter sido o seu heterônimo feminino. Na meseta castelhana vagavam fantasmas e monstros.

No filme de Erice o que vemos é uma dupla aparição inicial do monstro. O monstro do filme e o monstro-apicultor. O indício da identificação monstro-pai é imediato, uma vez que a primeira imagem por detrás da máscara do apicultor está disforme e distorcida. Máscara que é lentamente retirada ao som da voz em *off* de Teresa lendo uma carta. A voz de Teresa parece colada aos pensamentos de Fernando.

9. “Campos de Soria”. “É a terra de Soria, árida e fria. Pelas colinas, pelas serras calvas, verdes campinas, outeiros cinzentos, a primavera passa deixando em meio às ervas olorosas suas pequenas margaridas brancas”. MACHADO, op. cit., 2002, p. 140-143.



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 5: Fernando e as colmeias



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 6: Detalhe do rosto de Fernando

A partir dessa sequência, Erice inicia suas reflexões sobre os fantasmas sobreviventes, sobre a luta e a agonia poética, sobre espaços e tempos, sobre o passado e o presente. Ao deslocar o espaço da guerra para o espaço familiar e, principalmente, para o interior de cada uma das pessoas, o diretor funde personagens, tempos e sentimentos. Nos moldes da poética machadiana,

variando entre opostos, entre o lírico e o filosófico, utiliza-se de uma série de imbricações entre Teresa e Fernando, Unamuno e Machado, para olhar dentro da história e tentar responder a uma das questões de José Enrique Monterde sobre a visão centrada que existia na maior parte dos filmes dos anos 1970.

Se tomarmos a carta que Teresa escrevia como ponto de partida para entendermos o jogo que Erice faz, podemos perceber numa primeira leitura que ela expressa o desejo de realidade. Nesse sentido, os movimentos todos da personagem se direcionam para fora, para o exterior. Teresa sabe que a realidade jamais será a mesma, que nada vai voltar a ser como antes, mas pede a Deus, o reencontro.

Além da ambiguidade explicitada e não resolvida, a carta de Teresa condensa três realidades: a da guerra e suas consequências; a realidade íntima que só ela conhece, mas nos dá pistas, e uma realidade existencial e familiar. Na carta de Teresa também se encontram três poemas de Machado lidos à luz de Unamuno, ou Rafael, poeta desconhecido. Poemas que nos apontam mais de uma leitura em função das imagens montadas sobre eles.

O primeiro é o poema “En tren” do qual podemos retirar a ideia de esperança, do desejo de contato com o mundo: “luego el tren, al caminar siempre nos hace soñar: y casi, casi olvidamos el jamelgo que montamos”¹⁰. Mas também pode estar relacionado com o movimento constante do relógio, sempre em direção ao futuro. Nesse sentido, um tempo fluido, em constante movimento. Tempo sem retorno. Tempo da cotidianidade, da casa, dos filhos, de Fernando, de Teresa.



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 7: Teresa, a estação de trem, o relógio, o trem em movimento

10. “De tren”. “Logo, o trem, ao caminhar, sempre nos põe a sonhar; e quase, quase esquecemos o pângaré que montamos”. MACHADO, op. cit., 2002, p. 138.

Teresa evoca um tempo passado e feliz que a guerra interrompeu, estilhaçou e fez secar todo e qualquer afeto entre as pessoas. Tempo suspenso, sem ódio e sem amor. Apenas solidão e saudade. Ao longo do filme uma pergunta nos acompanha: para quem Teresa escrevia? E outro poema: “El viajero”, de 1907, se coloca frente à ambiguidade da carta.

Está en la sala familiar, sombría, y entre nosotros, el querido hermano que en el sueño infantil de un claro día vimos partir hacia un país lejano. [...] Y este dolor que añora o desconfía el temblor de una lágrima reprime [...] serio retrato en la pared clarea todavía. Nosotros divagamos. En la tristeza del hogar golpea el tic-tac del reloj. Todos callamos.¹¹



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 8: Teresa escrevendo. Para quem escrevia?

“E agora nesse lugar distante Fernando, as meninas e eu, tratamos de sobreviver”. Teresa finaliza a carta enquanto o filme nos mostra, por meio de suas lembranças, a casa que a carta pressupõe conhecida desde tempos longínquos. Como síntese explicativa desta carta, e de tudo que nela estava escrito, se dá o momento em que a filha Ana folheia um álbum de fotografias. A cada página virada, as fotos mostram tempos e pessoas ausentes, abraços, sorrisos em torno de alguma coisa ou alguém. Agora, só ausência. São duas as fotos em que Ana se detém, em uma delas está Miguel de Unamuno; na outra, uma dedicatória lida em voz alta por Ana: “Ao meu querido misantropo. Teresa”. Teresa também é um poema, ou um dos muitos poemas de Unamuno, escrito sob o heterônimo de Rafael.

“Ao meu querido misantropo” pode ser um ponto inicial para compreendermos Fernando, sua obsessão pelas abelhas e sua profunda melancolia. Numa sequência em que Fernando sai do apiário, passa em frente à prefeitura da cidade e segue em direção a casa, Erice mostra duas narrativas sobre Fernando.

11. “O viajante”. “Nesta sala familiar, sombria, e entre nós, o querido irmão que em sonho infantil de um dia claro vimos partir para um país distante [...]. E esta dor que anseia ou desconfia o temor de uma lágrima reprime [...] Serio retrato na parede clareava. Nós divagamos. Na tristeza do lugar bate o tic-tac do relógio. Todos calamos.” (tradução nossa). MACHADO, Antonio. *El viajero*. In: MACHADO, op. cit., 1979. p. 3.

Uma é a visão de Ana e a outra a do próprio Erice. Se seguirmos a trajetória de Fernando, desde o apiário, pelos olhos de Ana, as imagens simultâneas são de Fernando e do monstro até sua chegada em casa. Se acompanharmos as imagens de suas botas subindo as escadas em direção aos quartos, em revista à família para se certificar se tudo estava em ordem, podemos concordar que uma leitura previamente estabelecida faça parte do jogo entre uma ordem externa a casa e uma interna a casa, entre a relação de Ana com o pai.

No entanto, se voltarmos ao filme e olharmos para a trajetória de Fernando desde o apiário até sua casa, a passagem em frente à prefeitura da cidade, a chegada em casa perguntando por todos e pela comida, o que vemos é um rito cotidiano. Mas a câmera de Erice nos faz acompanhar o caminho de Fernando dentro da casa, suas botas subindo as escadas, e, diferente do que estávamos esperando, Fernando entra em um quarto vazio e sombrio. E tanto sua obsessão pelas abelhas como os motivos de sua profunda melancolia se revelam.



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 9: Fernando caminhando em direção a casa

Ao contrário do que parecia, a alienação de Fernando perante os acontecimentos do mundo é aparente. A revista que lê se chama “O Mundo” e a rádio que ouve é a “Rádio Espanha Independente”. Fernando vai até a janela que reproduz as formas de uma colmeia e contempla o horizonte enquanto o locutor da Rádio Espanha Independente noticia o mundo. Segundo Erice, a imagem inicial seria a sombra de Fernando contemplando o mundo. Imagem que Erice mudou por considerar grande demais o isolamento de Fernando e colocou então uma colmeia e um sol em seu coração.

Colocou uma colmeia e um sol no coração de Fernando. Imagens que vão muito além das formas geométricas da janela. Um coração-colmeia que à noite se misturava aos fantasmas, aos sonhos, aos desejos irremediavelmente reprimidos, às recordações e às sombras. Colmeia que era a ebulição aprisionada como sua alma em velhas amarguras. E para Fernando, Erice buscou uma das mais significativas poesias de Antonio Machado, “Anoche cuando dormia” de 1912:



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 10: Fernando em seu quarto lendo a revista “O Mundo”



Fonte: *El espíritu de la colmena* (1973).

Figura 11: Fernando contemplando o horizonte por detrás da janela em formato de colmeia

12. “Eu ontem, quando dormia”. “Eu ontem, quando dormia, sonhei, bendita ilusão!, que uma colmeia eu trazia dentro do meu coração; e que as douradas abelhas iam fabricando nele com as amarguras velhas doce mel e branca cera”. MACHADO, op. cit., 2002, p. 89.

*Anoche cuando dormía, Soñé! ¡Bendita ilusión! que una colmena tenía dentro de mi corazón; y las doradas abejas iban fabricando en él, con las amarguras viejas, blancas cera y dulce miel.*¹²

Colmeia que se sustenta, que não se projeta, e que fabrica o homem-abelha que reproduz o mel e fere. Colmeia que acoplada ao monólogo de Fernando ganha outra dimensão e a imagem que temos são trincheiras, “atividade incessante da multidão”, de homens, mulheres e crianças, que muito antes das Brigadas Internacionais se organizarem e chegarem à Espanha para defender a República, já combatiam e morriam para conter o avanço da direita armada. Abelhas-homens em “esforço inútil de idas e vindas com ardor febril”. Homens e mulheres com colmeias e sóis no coração e “um grande sonho ignorado”, pensava Fernando em conversa consigo mesmo.

Monólogo que igual à carta de Teresa evoca tempos, memórias, saudades, solidão. Monólogo que à primeira vista é oposto ao de Teresa. Lendo e ouvindo com um pouco mais de cuidado, descobrimos que são próximos e convergentes em seus desejos. São diferentes, porque a relação de Teresa e Fernando com a realidade é diferente. Fernando é o interior, a alma-espelho, labiríntica e noturna. Os poemas e as imagens de Fernando são sempre aqueles que transitam do tédio para a alma pura. O tempo que Fernando evoca é o de uma realidade que vem acompanhada do tempo-relógio. Cristalino e sonoro. Sempre a mesma música triste. Relógio e música que levam Fernando para um tempo que se perdeu, mas que permanece no fundo de sua alma triste como a noite: “Sonaba el reloj la una, dentro de mi cuarto. Era triste la noche”¹³, tempo invisível que Fernando associa à roda do relógio. Tempo fluído, porém, concretamente sentido no corpo de Fernando no apiário, na estação de trem, no quarto.

Seu monólogo se aproxima ao de Teresa na evocação de um tempo real, quando os movimentos das pessoas podiam ser vistos e elas ainda eram capazes de sentir, desejar e chorar, “que un ardiente sol lucía dentro de mi corazón. Era ardiente porque daba calor de rojo hogar, y era sol porque alumbraba y porque hacía llorar”¹⁴.

Os textos se aproximam no desejo do reencontro e em poder novamente olhar o horizonte, curados da profunda enfermidade: a tristeza de um grande sonho ignorado. Fernando sonha. Teresa demonstra um único gesto de afeto ao tirar os óculos de Fernando, cobrir suas costas e fechar o caderno onde registrava suas íntimas reflexões. Pássaros de origami velam o sono e os gestos. E Erice já pode responder a Monterde.

Numa clara homenagem a Unamuno, Fernando pratica a técnica introspectiva, *centrada*, do origami e constrói mil sóis pássaros/imagens até retornar do mergulho na história e no fundo da alma, na *negatividade dos afetos* instaurados pela guerra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMUS, Albert. ¡España Libre! Madrid: Júcar, 1978. (Coleção Crónica General de España).

EL ESPÍRITU de la Colmena. Direção de Victor Erice. Roteiro de Victor Erice e Ángel Fernandez Santos. Produção de Elias Querejeta. Música de Luis de

13. “Tocava o relógio a uma hora dentro do meu quarto. Era triste a noite” (tradução nossa).

14. “que um ardente sol luzia, dentro do meu coração. Era ardente porque dava calores como os de um lar, e sol, porque iluminava e me fazia chorar.” MACHADO, op. cit, 2002, p. 87-89.

Pablo. Fotografia de Luis Cuadrado. Montagem de Pablo G. Del Amo. [S. l.]: Elías Querejeta Producciones Cinematográficas S.L., 1973.

FRANKENSTEIN. Direção de James Whale. Roteiro baseado na novela de Mary Shelley. Produção de Carl Laemmle Jr. Música de Bernhard Kaun. Estados Unidos: Universal Pictures, 1931.

MACHADO, Antonio. **Poesías Completas**: Soledades (1899-1907). Madrid: Espasa-Calpe, 1979.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Edição de Geoffrey Ribbans. Madrid: Cátedra, 1997.

MACHADO, Antonio. Antologia. In: CATALÃO, Marco Aurélio Pinotti. **Antologia e tradução comentada da obra de Antonio Machado**. 2002. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. p. 41-316.

MONTERDE, José Enrique. **Veinte años de cine español (1973-1992)**: un cine bajo la paradoja. Barcelona: Paidós, 1993.

UNAMUNO, Miguel de. Soledad. In: **Obras Completas**. Madrid: A Aguado, 1958. t. 3, p. 881-901.

Folhetos de cordel e a poesia popular

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), atuando em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação.

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este artigo é uma apresentação e contextualização da poesia popular de folhetos, conhecida também como folhetos de cordel. Os folhetos surgem, como registro escrito e prática editorial, em fins do século XIX. Sua gênese está ligada à prática de uma poesia oral cantada em diversos espaços públicos e privados no Nordeste brasileiro, marca que carrega até os dias atuais. Na parte final do artigo, foram abordados os trabalhos de três relevantes poetas da primeira geração de autores brasileiros: Silvino Pirauá de Lima (1848-1913), Leandro Gomes de Barros (1865-1918) e João Melquíades Ferreira da Silva (1869-1933).

Palavras-chave: poesia popular brasileira; folheto; cordel; literatura brasileira.

Abstract: This article presents and contextualizes popular poetry of chapbooks, also known as *folhetos* in Brazil. This poetry is a written record and editorial practice from late nineteenth century. Its origins are related to the practice of poetry sung in various public and private spaces in the Northeast region of Brazil, a characteristic that is still present today. In the final part of this article, the works of three relevant poets of the first generation of Brazilian authors were approached: Silvino Pirauá de Lima (1848-1913), Leandro Gomes de Barros (1865-1918) and João Melquíades Ferreira da Silva (1869-1933).

Keywords: brazilian popular poetry; folheto; brazilian literature.

Se entrega, Corisco!
 Eu não me entrego não,
 Eu não sou passarinho
 Pra viver lá na prisão!
 Se entrega, Corisco!
 Eu não me entrego não!
 Não me entrego ao tenente,
 Não me entrego ao capitão,
 Eu me entrego só na morte,
 De parabelo na mão!

Canção de Glauber Rocha e Sérgio Ricardo presente
 no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964)¹

1. A POESIA DE FOLHETO E A TRADIÇÃO ORAL

Antonio Candido, em seu célebre texto, “A literatura e a formação do homem”, nos chama a atenção sobre o papel da literatura na constituição das personalidades de todos os indivíduos de uma sociedade. Entendida de maneira ampla pelo crítico – desde as formas de expressão advindas da tradição oral até as formas mais complexas de registro verbal-escrito de uma cultura letrada canônica –, a literatura na vida social tornou-se uma necessidade de todos os seres humanos, sem exceção. Socialmente, a ausência da fruição literária poderia significar o risco ao caos interno ou a mutilação do próprio sujeito ².

Desde há muito tempo, essa ampla literatura, demandada em todos os cantos e por todas as pessoas, também se ligou às tradições orais de contar histórias. Neste contexto, em várias partes do mundo surgem registros dessa tradição literária, em especial na forma de versos. Se na França tem-se uma literatura de *colportage*, na Espanha, a *pliego suelto*, na Inglaterra, a *chapbook* ou as ditas baladas, no Brasil e em Portugal essa literatura ligada às tradições orais ficou conhecida como literatura de cordel³. Em nosso caso, ficou muito mais conhecida como literatura de folhetos ou simplesmente como folhetos.

Sem dúvida, em terras brasileiras a literatura de folhetos de cordel estabeleceu suas principais características aclimatando-se ao universo cultural e social nordestino. Muitas hipóteses em torno de sua origem foram formuladas. Algumas delas, por sinal, mal desenvolvidas: é o caso da hipótese que vincula, estritamente, a origem da literatura de cordel brasileira à matriz europeia. Em estudo de referência sobre as produções de literatura de cordel portuguesa e as produções brasileiras do Nordeste, Márcia Abreu apontou sobre a impossibilidade de vínculo entre as duas formas literárias, no sentido de a europeia ser a matriz e a nacional ser a sua reprodução. Seu principal argumento é que a origem dessa visão, que vinculava a forma brasileira à europeia, está assentada na relação colonial estabelecida entre Portugal e Brasil. Abreu relata que

o imaginário das elites ocidentais construiu o “mito do colonizador” como ser culturalmente superior a quem cabe oferecer aos colonizados uma língua, uma

1.Cf. ROCHA, Glauber. *Deus e o Diabo na Terra do Sol*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965. p. 113.

2.CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. Apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34. p. 77-92.

3.MEYER, Marlyse. Muitas histórias, muita poesia... In: MEYER, Marlyse (org.). *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 3.

religião, uma literatura, uma maneira de ver, pensar e organizar o mundo. O colonizado, culturalmente vazio, só teria a receber e nada a ofertar⁴.

É mais certo dizer que a gênese da literatura de cordel esteve atrelada às apresentações orais de poemas. Conhecidas como espetáculos de cantorias, tais apresentações poderiam acontecer em diversos espaços da vida pública e privada. Cantadores perambulavam por engenhos, casas-grandes e feiras, bem como também podiam se apresentar em mercados públicos, em festividades públicas que ocorriam em ruas e praças ou em festas privadas que podiam acontecer nas casas de localidades urbanas. De acordo com Márcia Abreu, era bastante comum entre as formas desse espetáculo os desafios ou pelepas, que

são debates poéticos em que dois cantadores enfrentam-se, devendo dar prosseguimento aos versos apresentados pelo oponente, sem se retardar na composição de sua fala. A disputa encerra-se quando um dos antagonistas declara-se incapaz de prosseguir ou, simplesmente, para de cantar por não encontrar resposta adequada⁵.

A tradição oral dos cantadores criou uma conjuntura específica para o desenvolvimento e a difusão da poesia popular por muitas partes do sertão nordestino. Especial contribuição veio da região da Serra do Teixeira, no sertão paraibano. De lá, vem Agostinho Nunes da Costa, a quem se atribui a fundação dessa tradição de cantadores.

Depois de Agostinho, outros nomes contribuíram com o desenvolvimento dessa poesia no século XIX. Convém destacar o trabalho do poeta Silvino Pirauá de Lima⁶, em fins do século XIX. Este poeta, conforme a crítica já sublinhou sua importância, teve um papel de pioneirismo e foi o responsável por importantes aspectos de inovação na forma do verso, introduzindo a sextilha, com a construção de estrofes de seis versos em substituição à forma mais comum até então, de quadras com estrofes de quatro versos. Como nos desafios entre dois cantadores havia a obrigação de um deles responder as provocações do outro pelepas em uma quadra apenas, é de se supor, devido a tamanha complicação, que os cantadores sentissem a necessidade de ampliar o número de versos para que, assim, pudessem desenvolver seus tópicos de maneira mais livre. Deve-se ainda a Pirauá a introdução nas pelepas da “obrigação do adversário de compor o primeiro verso da resposta rimando com o último deixado pelo contendor – a regra da deixa”⁷.

Demarcado pela presença da oralidade e, portanto, pela cultura da memória, a regularidade dos padrões dessa forma de poesia popular torna-se central para a sua conservação, difusão e reconhecimento do público. Esta busca por um padrão de versificação mais compatível com o universo específico de recepção em que a poesia de folheto se insere, resultou em formas distintas de uso do verso. Sobre esses aspectos, Márcia Abreu sintetiza o seguinte:

Embora tenha havido um período em que conviveram múltiplas formas, em que quadras e sextilhas disputavam primazia, autores e público elegeram as sextilhas setessilábicas com rimas ABCBDB como forma predominante. No início do século XX, as quadras haviam desaparecido completamente das formas estróficas possíveis nas cantorias.

4.ABREU, Márcia. Histórias de cordéis e folhetos. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 125.

5.Ibidem, p. 73-74.

6.Ver: MEYER, op. cit., p. 8; ABREU, op. cit., p. 84.

7.ABREU, op. cit., p. 84.

Outras formas – sempre fixas – foram sendo incorporadas. Dentre elas, a de maior aceitação, tanto em peijas quanto em narrativas, foi a estrofe de sete versos setessilábicos com rimas ABCBDDDB. Nos desafios, como recursos para exibição da destreza poética ou como tentativa de dificultar a resposta do oponente, surgiram o *martelo* (décima em redondilhas menores), o *galope a beira-mar* (décimas em decassílabos, cujo último verso deveria terminar em ‘beira-mar’), a *gemedeira* (sextilhas setessilábicas com um ‘ai, ai, ui, ui’, introduzido entre o quinto e o sexto versos)⁸.

2. O FORMATO DA POESIA POPULAR DE FOLHETOS DE CORDEL

Se a poesia popular nordestina se gestou e se firmou por meio de uma cultura oral, cujas peijas e performances entre poetas-cantadores tem papel central, o registro escrito e impresso deu um novo impulso a essa forma poética.

O formato impresso dos folhetos de poesia popular permitiu aos poetas viverem do próprio ofício com as vendas. O comércio de folhetos era realizado, em grande parte, pelos próprios autores, que percorriam diferentes lugares, de tal sorte que ainda lhes eram permitidas, além das vendas, as apresentações da forma oral dessa mesma poesia. Além disto, não era incomum que, junto aos folhetos de poesia, outras mercadorias fossem também comercializadas.

Ainda que o formato impresso ganhasse maior notoriedade com essa nova forma de difusão, a forma popular das apresentações orais mantinha um forte e íntimo vínculo entre autor e público. Sua manutenção continuava a existir em concomitância à difusão dos folhetos. Sob o olhar do autor, era preciso realizar a manutenção de uma forma poética facilmente reconhecível e memorizável por um público que notava na forma oral da poesia um modelo muito bem realizado esteticamente. Isso explica, por exemplo, que, nos anos finais do século XIX e nos anos iniciais do século XX, os principais poetas de folhetos seguiram temas e normas formais mais ou menos rígidas em suas produções, de modo que pudessem, pela recepção do público, ser facilmente reconhecidos como poetas populares. Por sua vez, sob o ponto de vista do público, havia a procura por uma forma bastante difundida, cuja base poderia ser facilmente memorizada.

Ao distinguir a obra literária daquela que se produz sob o crivo ainda folclórico, Jerusa Pires Ferreira, em seu clássico livro *Cavalaria em cordel*, escreveu o seguinte:

Ao analisar o texto-cordel, sabe-se estar diante de uma criatura que tem a ver com determinados processos de *folk*, percebendo-se que a sua complexa mecânica de criação está relacionada com um grupo que aceita ou sanciona, atenta para uma certa censura preventiva da comunidade, e, de certo modo, atinge-se o alcance e uma produção, em parte sob o comando. Apropria-se ou rejeita-se da matriz ou do repertório consagrado, consoante uma série de condições de vária ordem, intrínsecas ou extrínsecas, impostas pelo grupo a que se destina,

8.Ibidem, p. 89, grifos da autora.

pela cosmovisão do narrador e pelos seus próprios requisitos de poeta, em seu intuitivo e mágico ofício de poetar⁹.

Os temas presentes nos folhetos de cordel são os mais variados possíveis. Há o trabalho com temas mais tradicionais: o amor, o desencontro amoroso; as histórias de animais, bois, lagartixas, cabras, entre outros bichos; e a nobreza com príncipes, cavaleiros e guerreiros. Os folhetos também sempre estiveram muito suscetíveis aos temas do cotidiano; nesse quesito, a lista é infindável: crimes (locais, regionais e nacionais); desastres naturais (secas, enchentes etc.); tragédias de localidades próximas ou longínquas ou ainda movimentações sociais de forte apelo ao imaginário popular, tais como o Cangaço e a Guerra de Canudos.

Em termos da estrutura formal, como já se colocou antes, os folhetos quase sempre trabalham com a forma da sextilha, com estrofes de seis versos. Todavia, esse formato, a depender do poeta, pode ter variações. Vejamos o exemplo de uma estrofe de dez versos, num sistema de rimas ABBAACCDDC, no folheto *Os bichos que falavam*, de autoria de João Martins Ataíde (1880-1959):

Vi um mosquito valente (A)
promotor advogado, (B)
com um pilotão formado, (B)
do batalhão tiradente (A)
a moriçoca na frente (A)
dizendo a cabra não pode (C)
depois amarrou o bode (C)
que estava no campo nú, (D)
mandou prender o muçu, (D)
per ter raspado o bigode (C)¹⁰

Em que pesem as dificuldades classificatórias que os folhetos de cordel impõem aos seus pesquisadores e historiadores, Marlyse Meyer sugere uma possível divisão para se pensar suas formas tão variadas de um modo mais didático. A primeira grande divisão se dá pelas obras de maior extensão e as obras de menor extensão. Com isso, teríamos obras em versos denominadas romances, com textos que variam entre 24, 32, 48 e 63 páginas, e as obras mais conhecidas como folhetos, cujas extensões mais comuns variam entre 8 e 16 páginas¹¹. Vejamos a subdivisão de cada uma delas.

Internamente, o romance pode ter muitas subdivisões classificatórias segundo os seus temas abordados. Marlyse Meyer o categoriza da seguinte maneira: 1) romances baseados em temas e histórias da tradição popular. São romances que tratam desde histórias, por assim dizer, mais fantásticas, com monstros, príncipes e reinos encantados até romances com animais que falam e se gesticulam a exemplo dos humanos. Ainda se incluem nessa categoria os romances de tradição religiosa, os romances de anti-heróis, caso de personagens como João Grilo e Pedro Malasartes, e os romances de valentia com personagens adaptados ao cenário nordestino com um grau de heroísmo e de regeneração. 2) Romances ditos de amor, cuja matéria pode ser variada com histórias de

9.FERREIRA, Jerusa Pires. **Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas**. São Paulo: Edusp, 2016.p. 43.

10.ATAÍDE, João Martins de. *Os bichos que falavam*. Editado por José Bernardo da Silva. [S.l.]: [s.n.], [19--?]. p. 2. Intervenções nossas.

11.MEYER, op. cit., p. 97.

separações e encontros e tragédias amorosas que podem resultar em mortes. 3) Os ditos romances de sofrimento, onde quase sempre se narram os infortúnios de uma personagem protagonista. Muitos desses romances de sofrimento eram absorções de histórias presentes em romances de folhetim franceses¹².

Quanto à categoria dos folhetos, Meyer subdivide-os em três grupos: 1) os de pelejas e de discussões, que podem ser reproduções da memória de disputas entre cantadores, algumas delas celebradas pelo público sertanejo ou diálogos poéticos inventados pelos autores. As discussões, segundo Meyer, é uma espécie de “paródia da peleja”, cuja base é a reprodução de “um debate entre duas partes, com diferentes opiniões ou visões de mundo”¹³. 2) Os folhetos de acontecido: como o próprio nome revela, são as poesias que relatam o cotidiano dos vários sujeitos nordestinos – sua vida, suas agruras, sua religiosidade, seu misticismo, sua força e seu enfrentamento diante das intempéries da natureza. De acordo com Meyer, “os assuntos em geral dos folhetos de acontecido são tratados numa perspectiva realista ou satírica, profética ou moralizadora, ao mesmo tempo em que reproduzem o sistema de valores do homem nordestino”¹⁴. 3) Os folhetos de época (ou folhetos de ocasião): são aquelas poesias que tratam de assunto noticiado no jornalismo diário. Este pode ser desde um desastre natural até a morte de uma liderança política ou de uma liderança religiosa, entre tantos outros acontecimentos possíveis¹⁵.

3. POETAS POPULARES: TRÊS MESTRES DA PRIMEIRA GERAÇÃO

Abordaremos agora, de maneira sucinta, a vida e obra de três autores da primeira geração de poetas populares brasileiros que publicaram suas composições na forma de folhetos.

Silvino Pirauá de Lima (1848-1913)

Responsável por muitas inovações à forma poética dos folhetos, Silvino Pirauá de Lima foi considerado um dos primeiros poetas dessa tradição, assim como o introdutor da forma de romance em versos com histórias mais alongadas. Como forma de exemplificação, cabe um poema bastante curioso de sua autoria. Trata-se de uma peleja, cujo folheto pode ser tanto o registro de memória de um desafio ocorrido como pode ter sido uma peleja resultante da imaginação do seu autor. O título é *Desafio de Zé Duda com Silvino Pirauá, descrevendo os Reinos da Natureza*.

Vejam, primeiramente, a capa¹⁶ desta obra (Figura 1). Os folhetos quase sempre contêm ilustrações sobre o enredo; faz parte do formato dos folhetos o uso de gravuras tanto nas capas como em meio às histórias. Não é exagero dizer que o desenvolvimento da xilogravura no nordeste brasileiro se confunde com as próprias transformações do formato e do gênero dos folhetos de cordel¹⁷.

12. MEYER, op. cit., p. 97-98.

13. Ibidem, p. 98-99.

14. Ibidem, p. 99.

15. Ibidem, p. 99-100.

16. Os exemplos de folhetos de cordel, em edições aqui reproduzidas, fazem parte do acervo de cordel da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB). Sempre que possível, dadas as condições materiais dos folhetos, fizemos a opção de realizar as citações parciais ou completas dos poemas a partir das reproduções de edições originais, as mais antigas possíveis e disponíveis, para que assim se possa ter uma dimensão mais justa dos aspectos não verbais presentes nos folhetos de cordel. Neste caso específico, a edição a ser citada adiante é a seguinte: LIMA, Silvino Pirauá de. *Desafio de Zé Duda com Silvino Pirauá, descrevendo os reinos da natureza*. Belém: Guajarina, 1937. A biblioteca da FCRB possui mais de 9 mil folhetos sob sua guarda, sendo que 2340 folhetos podem ser consultados digitalmente. Disponível em: <http://www.casarui Barbosa.gov.br/cordel/acervo.html>. Acesso em: jul. 2019.

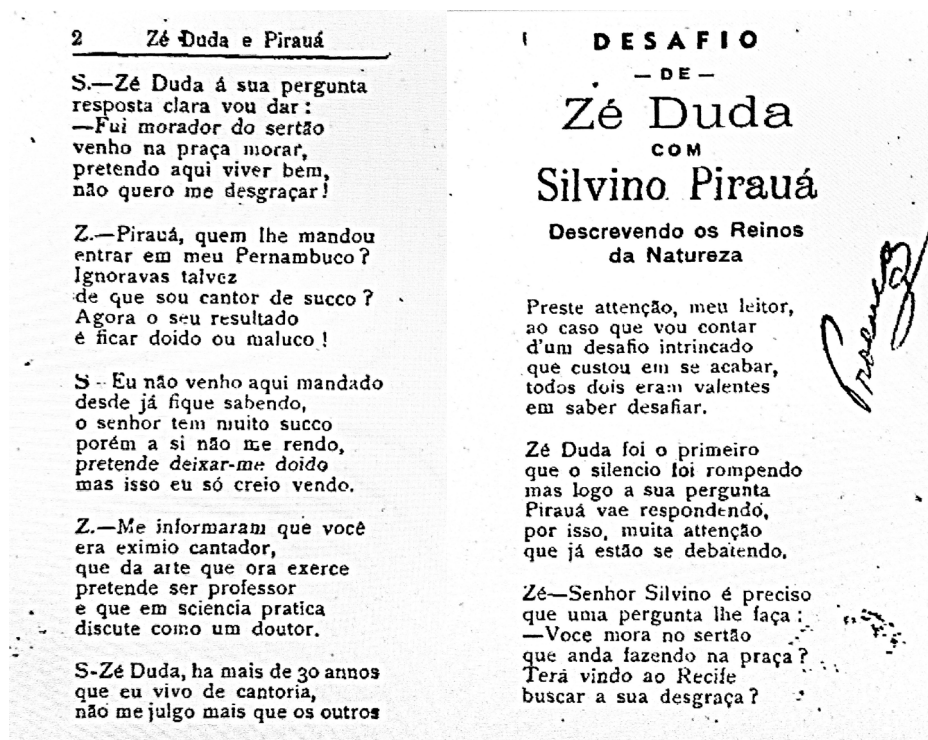
17. Ver: MAXADO, Franklin. *Cordel: xilogravura e ilustrações*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.



Fonte: Acervo da Fundaaro Casa de Rui Barbosa

Figura 1: capa de livro de Silvino Pirauá de Lima

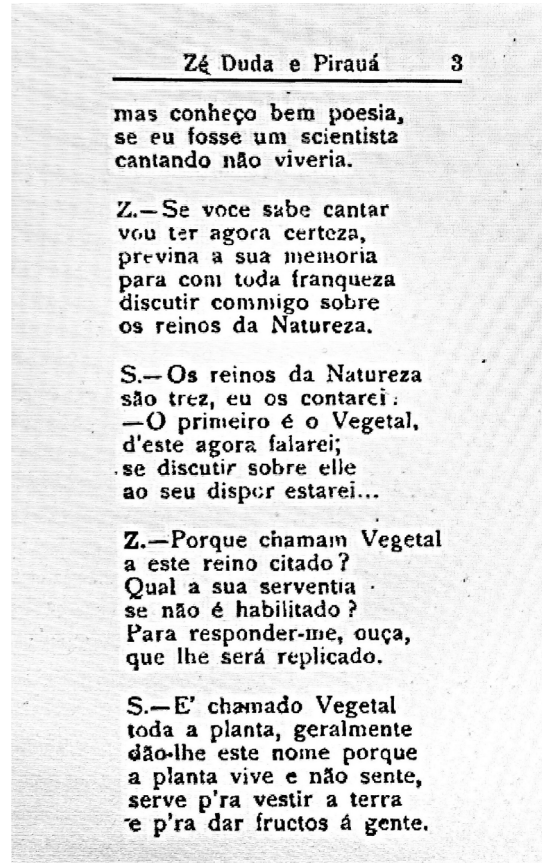
E seguem ainda as duas primeiras páginas (Figura 2):



Fonte: Acervo da Fundaaro Casa de Rui Barbosa

Figuras 2: primeira e segunda páginas do livro de Silvino Pirauá de Lima

Pode-se notar que todo o poema é construído em estrofe de seis versos. Sua rima é denominada ABCBDB: o segundo verso rima com o quarto e com o sexto versos; os demais versos são soltos dentro do poema. De um ponto de vista estrutural e temático, já a partir da página três (Figura 3), a peleja se encaminha para os desafios dos testes científicos entre os adversários, como se pode notar:



Fonte: Acervo da Fundacao Casa de Rui Barbosa

Figura 3: página três do livro de Silvino Pirauá de Lima

São longas páginas em que os pelejadores desafiavam uns aos outros por meio de perguntas e enigmas sobre o conhecimento dos reinos da natureza, algo bastante comum em muitos desafios presentes nos folhetos. Como é sabido, essa forma narrativa do desafio terminava com algumas condições: quando um dos desafiantes se mostrava superior, imputando ao outro uma pergunta que deixava o adversário sem reação e resposta; quando os desafiantes se desentendiam de tal maneira que a peleja não poderia mais prosseguir; ou ainda quando os pelejadores reconheciam a força de seus adversários e, amistosamente, punham fim à disputa. Este é o caso em questão (Figura 4):

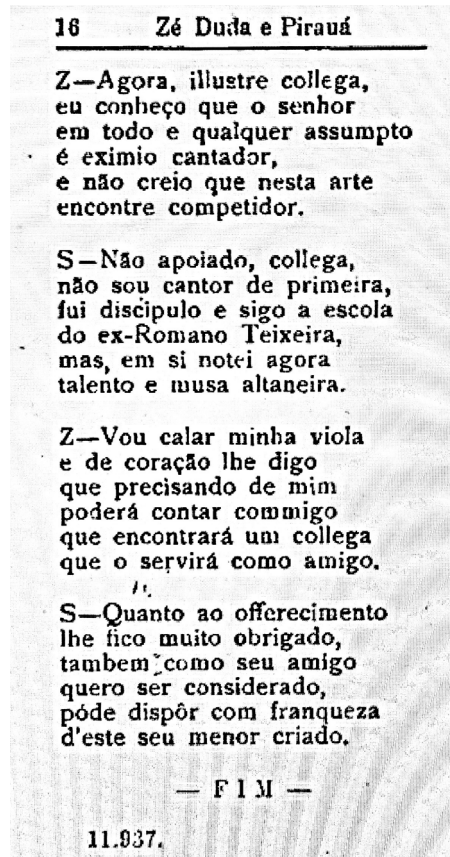


Figura 4: página 16 do livro de Silvino Pirauá de Lima

Leandro Gomes de Barros (1865-1918)

Dois motivos levaram o poeta Leandro Gomes de Barros a ganhar relevância na história da literatura de folhetos: 1) a sua própria produção de poemas, que ajudou a fixar as normas, os temas de recorrência e o gênero de composição textual desse tipo de poesia popular; 2) a sua atuação como editor e impressor de folhetos que impulsionou a atividade de outros poetas populares.

Crítico e historiadores do cordel são unânimes em afirmar a importância de Leandro Gomes de Barros em relação a essas duas atividades em fins do século XIX, datando de 1893 o seu folheto mais antigo. Desta época até o final dos anos 1920, seguindo a empreitada de Leandro Gomes de Barros, houve um período no qual cerca de mais de vinte autores realizaram a publicação de seus trabalhos de poesia popular na forma impressa dos folhetos.

Para que se tenha uma ideia do talento poético de Leandro Gomes de Barros, veja-se um dos seus poemas denominado “O fiscal e a lagarta” (Figura 5), com data atribuída de 1917¹⁸:

18. BARROS, Leandro Gomes de. *O fiscal e a lagarta*. Recife?: [s.n.], 1917?.

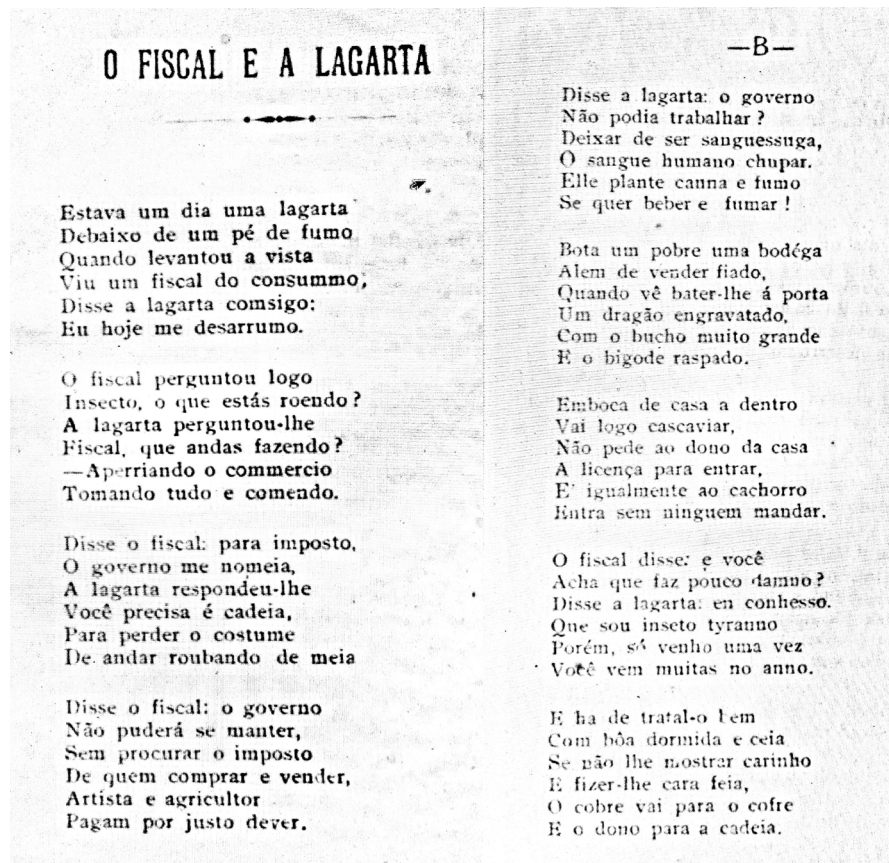


Figura 5: reprodução de “O fiscal e a lagarta”

Trata-se de um poema que está localizado na tradição da celebração de animais, que, com base no humor e na sátira, criam maneiras de refletir sobre o mundo dos seres humanos. No enredo da narrativa, uma lagarta confrontar um fiscal representante do Estado é, por si só, uma espécie de ridicularização de uma situação cotidiana de alta crítica política. O poema, criado em estrofes de seis versos, tematiza algo que parecia muito caro aos sertanejos: a distância do Estado e suas formas de controle. Por estrofes, cheias de humor e ironia, a personagem Lagarta domina o tom e revela, por uma perspectiva singular, as faces de um Estado negligente com o cidadão do sertão nordestino em muitos momentos.

Um de seus poemas mais conhecidos é *O boi misterioso*, também publicado como *A história do boi misterioso*. Certamente, trata-se da sua obra mais reimpressa, sendo responsável por inaugurar uma espécie de “ciclo do boi na poesia popular”¹⁹. O registro dessa história está ligado ao imaginário de muitas narrativas que os sertanejos compartilhavam em torno de bois, sobretudo de animais que fogem e depois precisam ser perseguidos e capturados. A história narra um evento que pode ter ocorrido em 1825 no sertão da Paraíba e é um tanto curiosa. Seu roteiro parte de um boi, ainda jovem e rebelde, que foge por longos anos das vistas dos vaqueiros. É dessa maneira que Leandro Gomes de Barros inicia suas primeiras estrofes:

19.Ver: HAURÉLIO, Marco. *Breve história da literatura de cordel*. São Paulo: Claridade, 2016.

Leitor, vou narrar um fato
dum boi da antiguidade
como não se viu mais outro
até a atualidade
aparecendo um desses hoje
era grande novidade

Durou vinte e quatro anos
nunca ninguém o pegou
vaqueiro que tinha fama
foi atrás dele, chocou
cavalo bom e bonito
foi lá, porém estancou²⁰

A história começa a se desenvolver a partir da própria caracterização do boi, afinal,

Ele nunca achou riacho
que dum pulo não saltasse
e nunca formou carreira
que com 3 léguas cansasse
como nunca achou vaqueiro
que em sua cauda pegasse.

Muitos cavalos de estima
atrás dele se acabaram
vaqueiros que em todos campos
até medalhas ganharam
muitos venderam os cavalos,
e nunca mais campear²¹

O mistério se inicia quando novos personagens são atraídos para o enredo e fenômenos sobrenaturais começam a dar dinâmica à história e, por conseguinte, ao mistério. Um dos vaqueiros da comunidade caçava uma onça quando viu o que parecia ser algo de outro mundo:

O vaqueiro viu que os vultos
eram de duas mulheres
uma delas disse à vaca:
partes por onde quiseres
eu protegerei a ti
e as filhas que tiveres

Aí o vaqueiro viu
um touro ali chegar
então disseram os vultos:
é hora de regressar;
disse o touro: montem em mim
que o galo já vai cantar²²

Será dessa mesma vaca avistada pelo vaqueiro que nascerá o boi misterioso. É um animal que não se deixa pegar pelos vaqueiros. Mesmo os mais vitoriosos

20.BARROS, Leandro Gomes de. **História do boi misterioso**. Editado por José Bernardo da Silva. Juazeiro do Norte: Tipografia São Francisco, [19--?]. p. 1. A autoria deste texto é atribuída a Leandro Gomes de Barros devido ao apócrifo presente na última estrofe do poema.

21.Ibidem, p. 2.

22.Ibidem, p. 3-4.

não conseguem trazer de volta o boi, como é o caso do vaqueiro que chega de Minas Gerais especialmente para a captura do boi misterioso e cuja voz o poema registra o seguinte:

— Nunca vi bicho correr
com tanta velocidade
só lampejo de relâmpago
em noite de tempestade
nem peixe nágua se move
com tanta facilidade!²³

Depois de muitos desencontros e tentativas malogradas de captura do boi misterioso, a narrativa desemboca em seu final, o que parece ser a última tentativa de encontrá-lo. Entre os vaqueiros, um deles vindo de Mato Grosso parecia ser diferente, conforme disse o coronel: “se houver diabo aquele é um certamente”. Nas cenas finais, inicia-se a perseguição entre o tal vaqueiro e o boi misterioso, cujo desfecho se dá em chave cheia de suspense e de mais mistério:

Bem no centro da campina
havia uma velha estrada
feita por gado dali
porém já estava apagada
depois com outra vereda
fazia um encruzilhada

Iam o vaqueiro e o boi
pela dita cruz passar
ali enguiçava a cruz
ou tinha então de voltar
devido aos outros vaqueiros
não havia outro lugar

Mas o boi chegando perto
não quis enguiçar a cruz
tudo desapareceu
ficou um foco de luz
e depois dela saíram
uma águia e dois urubus

Tudo ali observou
o fato como se deu
viu-se que o chão se abriu
e o campo estremeceu
pela abertura da terra
viram quando o boi desceu

Voltaram todos os vaqueiros
o coronel constrangido
pelo boi e o tal vaqueiro
terem desaparecido
a terra abriu-se e fechou-se
pôs tudo surpreendido²⁴

23.Ibidem, p. 22.

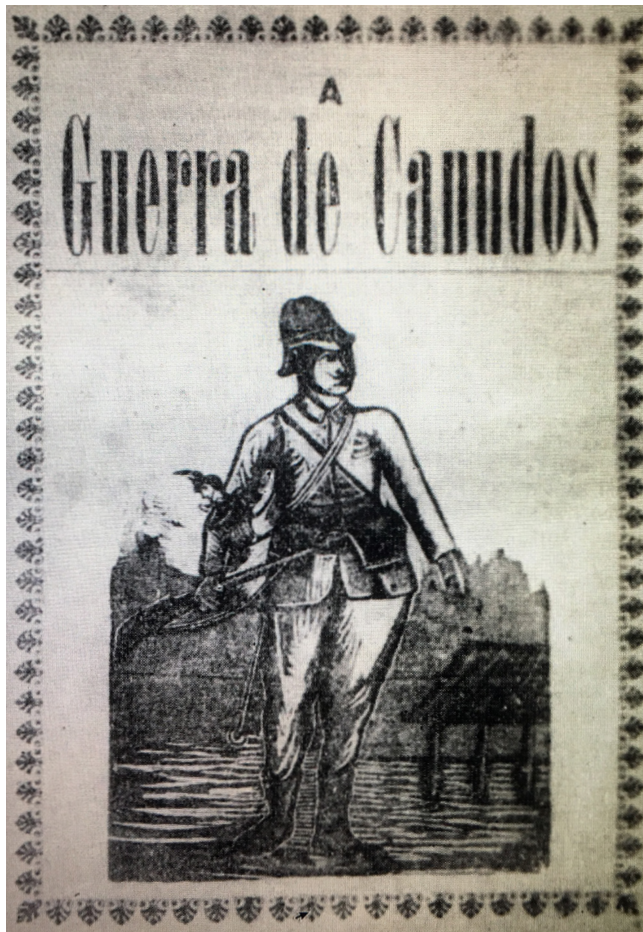
24.Ibidem, p. 46-47.

João Melquíades Ferreira da Silva (1869-1933)

Certamente, João Melquíades Ferreira da Silva é um dos grandes poetas da primeira geração de autores de folhetos de cordel. Ele publicou uma obra numerosa, explorando diversos temas e tipos de folhetos. Era também um cantador e apresentava-se no sertão em companhia de outros cantadores, em especial, José Camelo de Rezende e Romano Elias da Paz²⁵.

Sem dúvida, um de seus folhetos mais difundidos é *O romance do pavão misterioso*. Em torno dele, há uma controversa sobre sua autoria. Segundo versão de José Camelo, José Melquíades teria plagiada a obra a partir de um original deixado por Camelo com Romano Elias da Paz. A versão de Camelo, publicada tempos depois daquela de Melquíades, atesta uma diferença bastante visível entre as obras e coloca mais dúvida sobre o que, realmente, possa ter ocorrido.

Ainda jovem, João Melquíades ingressou no exército, tendo sido um dos combatentes em Canudos. Desta guerra, o poeta traz a matéria para a produção de seus folhetos em torno desse confronto de fins do século XIX²⁶, conforme veremos a seguir. Começemos pela imagem da capa do folheto *A Guerra de Canudos*²⁷ (Figura 6):



Fonte: Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

Figura 6: capa de *A Guerra de Canudos*

25.ABREU, Márcia. **Antologia de folhetos de cordel**: amor, história e luta. São Paulo: Moderna, 2005. p. 46.

26.Sobre a representação de Canudos nos folhetos de cordel, ver o estudo: CALASANS, José. **Canudos na literatura de cordel**. São Paulo: Ática, 1984.

27.Cabe esclarecer que o achado deste poema e a atribuição de autoria a José Melquíades são fruto das pesquisas do historiador José Calasans em torno da Guerra de Canudos. O poema, na íntegra, está publicado pelo historiador em: SILVA, José Melquíades Ferreira da. *A Guerra de Canudos*. In: CALASANS, José. 'A Guerra de Canudos'. **Revista Brasileira da Folclore**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 14, p. 57-63, jan./abr. 1966.

Como já foi dito antes, os folhetos de acontecido é um gênero bastante comum entre os poetas. Em *A Guerra de Canudos*, José Melquíades se dedicou a este tipo de folheto. Suas primeiras estrofes são as seguintes:

No ano noventa e seis
O Exército brasileiro
Achou-se então comandado
Pelo general guerreiro
De nome Arthur Oscar
Contra um chefe cangaceiro

Ergueu-se contra a República
O bandido mais cruel
Iludindo um grande povo
Com a doutrina infiel
Seu nome era Antônio
Vicente Mendes Maciel.

Por causa deste bandido
Ter a mão assassinada
Fugiu de Aracaty
Do Ceará seu Estado
Vestia-se como frade
Se conservando barbado.

De alpercatas, um cajado
Armado de valentia
Seu pensamento era o crime
Outra coisa não queria
Agradou-se de Canudos
Que é sertão da Bahia.

E para iludir ao povo
Ignorante do sertão
Inventou fazer milagres
Dizia em seu sermão
Que virava a água em leite
Convertia pedra em pão.

Criou-se logo em Canudos
Um batalhão quadrilheiro
Para exercitar os crimes
Desse chefe cangaceiro
Então lhe deram três nomes
De Bom Jesus Conselheiro²⁸.

Diferente de Euclides da Cunha de *Os Sertões* (1902), que enuncia em seu livro mais de uma vez a força do homem sertanejo, é interessante notar o ponto de vista na narrativa de José Melquíades. Este parece reiterar um ponto de vista comum à época: o de que Canudos foi tão somente um movimento de fanáticos religiosos. É preciso talvez compreender as circunstâncias pelas quais Melquíades experienciou para melhor aprofundar a leitura. Como soldado

28.SILVA, José Melquíades Ferreira da. *A Guerra de Canudos*. In: CALASANS, José. 'A Guerra de Canudos'. *Revista Brasileira de Folclore*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 14, jan./abr. 1966, p. 58.

que participou da guerra, talvez ainda estivesse sob forte impacto do calor da guerra e, assim, suas interpretações estariam mais sujeitas a aceitarem a versão oficial sobre o conflito. Em outra passagem, o ponto de vista dos republicanos do litoral se reitera, sobrepondo-se ao dos resistentes de Canudos:

Fomos chorar pelos mortos
Companheiros veteranos
Morreu cinco comandantes
E o major Severiano
Mais de cinco mil homens
Ficou no solo baiano.

Foi desmanhada a cidade
Toda telha se quebrou
Derrubamos as Igrejas
A madeira se queimou
A cidade criminosa
Como tapera ficou²⁹.

Ainda sobre o tema da Guerra, Melquíades publicou também um poema sobre a I Guerra Mundial. Intitula-se *A vitória dos aliados: a derrota da Alemanha e a influenza espanhola* (1918). Depois de narrar muitos momentos de tensão e negociação entre aliados e os chamados Impérios Centrais (Alemanha e Áustria-Hungria) no complexo conflito da I Guerra Mundial, vejamos como o autor dá um desfecho ao conflito³⁰ (Figura 7):

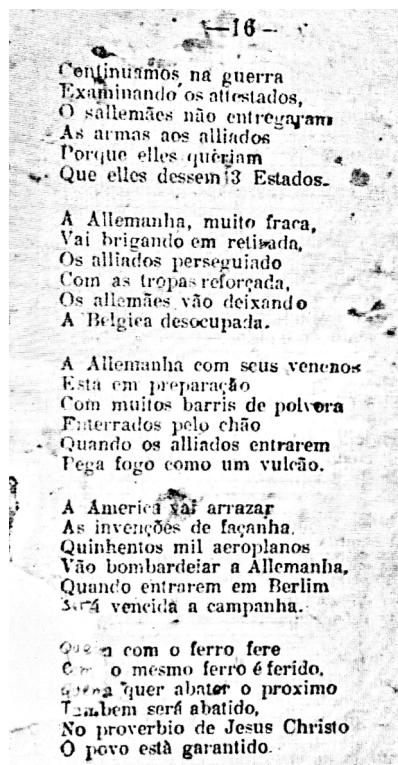


Figura 7: última página de *A vitória dos aliados*

29.Ibidem, p. 63.

30.SILVA, João Melchias-Ferreira da. *A vitória dos aliados: a derrota da Alemanha e a influenza espanhola*. Parahyba: Popular, 1918.

Como este texto é uma breve introdução/apresentação da poesia popular de folhetos, cabem algumas palavras finais sobre as fontes de pesquisa e repositórios digitais de clássicos da nossa poesia em folhetos de cordel. Quem se interessar poderá encontrar muitos folhetos de cordel digitalizados e bem catalogados em instituições que mantêm um espaço relevante para a pesquisa dessa temática.

Entre muitas possibilidades, focalizo algumas instituições importantes.

É o caso da Fundação Casa de Rui Barbosa, que mantém o Acervo de Literatura Popular em Versos com um projeto de restauro e digitalização de um dos mais importantes materiais documentais sobre o cordel no Brasil³¹.

A Fundação Joaquim Nabuco também possui um acervo de folhetos. O número de folhetos é em menor número que a FCRB, porém há alguns bastante raros³².

O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular é uma instituição ligada ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e possui também um acervo de folhetos³³.

Fora do Brasil, um dos principais acervos no tema é o da Universidade de Poitiers, na França, com o Acervo Raymond Cantel. Consta que fazem a guarda de aproximadamente 4 mil folhetos, das quais algumas são obras raras digitalizadas³⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Antologia de folhetos de cordel: amor, história e luta**. São Paulo: Moderna, 2005.

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ATAÍDE, João Martins de. **Os bichos que falavam**. Editado por José Bernardo da Silva. [S.l.]: [s.n.], [19-?].

BARROS, Leandro Gomes de. **História do boi misterioso**. Editado por José Bernardo da Silva. Juazeiro do Norte: Tipografia São Francisco, [19-?].

BARROS, Leandro Gomes de. **O fiscal e a lagarta**. Recife?: [s.n.], 1917?.

CALASANS, José. **Canudos na literatura de cordel**. São Paulo: Ática, 1984.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. Apresentações e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34. p. 77-92.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas**. São Paulo: Edusp, 2016.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2016.

31. Pessoas interessadas podem ter acesso ao acervo digitalizado e outras informações de referência sobre o assunto em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/apresentacao.html>. Acesso em: 4 out. 2020.

32. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/biblioteca/inventarios/CordelAcervoFundaj2008.pdf>. Acesso em 7 out. 2020.

33. Podem ser acessados em: http://www.cnfcp.gov.br/interna.php?ID_Seca=65. Acesso em: 4 out. 2020.

34. As obras podem ser consultadas em: <http://cordel.edel.univ-poitiers.fr/>. Acesso em: 4 out. 2020.

LIMA, Silvino Pirauá de. **Desafio de Zé Duda com Silvino Pirauá, descrevendo os reinos da natureza**. Belém: Guajarina, 1937.

MAXADO, Franklin. **Cordel**: xilogravura e ilustrações. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

MEYER, Marlyse. Muitas histórias, muita poesia... *In*: MEYER, Marlyse (org.). **Autores de cordel**. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 3-5.

ROCHA, Glauber. **Deus e o Diabo na Terra do Sol**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SILVA, João Melchiades Ferreira da. **A victoria dos aliados**: a derrota da Alemanha e a influenza hespanhola. Parahyba: Popular, 1918.

SILVA, José Melquíades Ferreira da. A Guerra de Canudos. *In*: CALASANS, José. "A Guerra de Canudos". **Revista Brasileira da Folclore**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 14, p. 57-63, 1966.

Podcasts sobre Covid-19: o projeto #MDDFcontraocorona

Alan César Belo Angeluci

Professor permanente no PPGCOM, PPGE e na Graduação em Comunicação Social na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

E-mail: aangeluci@gmail.com

Beatrice Bonami Rosa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

E-mail: beatrice.bonamirosa@gmail.com

Brasilina Passarelli

Professora Titular pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP)

E-mail: linapassarelli2@gmail.com

Resumo: Neste artigo relatamos a experiência do projeto “#MDDFcontraocorona”, uma ação de educação com os meios de comunicação digital em comunidades vulneráveis do ABC paulista. Formamos um comitê com moradores de favelas e especialistas em educação e comunicação e, por meio de um processo colaborativo de projeto, produção e distribuição, totalmente virtual e digital, foram produzidos seis podcasts (programas de áudio) educativos sobre prevenção à Covid-19 direcionados à realidade de isolamento social e desinformação nas favelas. Entrevistas realizadas com os moradores nos permitiram avaliar nuances na promoção de mudanças no conhecimento, habilidades, atitudes e sociabilidades.

Palavras-chave: Covid-19; comunicação e educação; literacias de mídia e informação; podcasts; pesquisa etnográfica.

Abstract: In this paper, we report the experience of the project “#MDDFcontraocorona”, an educational action with communication media in vulnerable communities in the ABC region of São Paulo. We formed a committee with *favela* residents and specialists in education and communication and, through a fully remote collaborative process of design, production and distribution, six educational podcasts on COVID-19 prevention directed to the reality of isolation and misinformation in *favelas* were produced. Interviews with the residents allowed us to assess nuances in promoting changes in knowledge, skills, attitudes and sociabilities.

Keywords: Covid-19; communication and education; media and information literacy; podcasts; ethnographic research.

Recebido: 20/07/2020

Aprovado: 18/09/2020

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de hiperconectividade (ou conectividade contínua), da Internet das Coisas (IoT), do *Big Data* e da Inteligência Artificial (IA) não mais podemos fugir da reconfiguração das relações sociais e de suas estruturas de poder, da nova economia e da nova educação, em um fluxo e refluxo contínuo das interfaces de mediação da informação e da comunicação. Assim, nessa cultura do *remix*, novas lógicas, novas semânticas e novas leis emergem para dar conta da nova ordem social que se constitui e se organiza nas interfaces (tanto homem *versus* homem, homem *versus* máquina como máquina *versus* máquina) como superfícies de mediação das relações sociais que se organizam numa nova ecologia das redes.

Neste contexto de hibridismo e da centralidade da conexão entre a mente humana e a máquina também surge um novo conjunto de habilidades e/ou competências construídas a reboque do uso de diferentes tecnologias digitais, chamado de “literacias mídia e informação (*media and information literacy*, como preconizado pela Unesco desde 2008), refletindo uma realidade comunicacional que não mais comporta o processo de comunicação de massa reduzido à dualidade emissor-receptor do século passado. *Self* e redes digitais se interpenetram e se criam em relações de mútua interdependência. O século XXI traz em seu DNA o conceito de “nova economia”, que pressupõe novos modelos de negócios, a reciprocidade das ações comunicacionais e o hibridismo dos meios de comunicação de massa tradicionais como TV, cinema, rádio e mídia impressa conectado ao seu mais novo irmão – a mídia digital ou *new media*. Este caldo de cultura digital constitui terreno fértil para a emergência de utopias e distopias. De certo modo, a pandemia da Covid-19 insere-se nesta última.

Comunidades com alta vulnerabilidade social figuram entre as que apresentam maior número de vítimas fatais da pandemia do novo coronavírus. Entre os principais motivos estão a frágil infraestrutura de saneamento básico e moradia e a aglomeração em espaços diminutos, que facilitam a disseminação do vírus¹. No Brasil, picos de mortes em cidades como Manaus, na região Norte do país, e em bairros periféricos como Brasilândia e Sapopemba, na cidade de São Paulo², evidenciam que a desigualdade social é um importante agravante para essa doença, que já atingiu o status de maior desafio da saúde coletiva global em mais de cem anos.

Neste artigo, descrevemos a experiência do projeto *#MDDFcontraocorona*, uma ação educativa com meios de comunicação em comunidades vulneráveis do ABC paulista. A partir do esforço conjunto de instituições educacionais e da própria comunidade, foram desenvolvidos seis *spots* sonoros com o objetivo de combater a desinformação sobre a Covid-19 em vários tópicos sensíveis à realidade das favelas participantes da ação. O processo de desenvolvimento do projeto, desde a sua concepção, produção e distribuição, foi executado de forma totalmente virtual e digital – o que trouxe vários desafios, mas também oportunidades. Como forma de avaliação preliminar, foram realizadas dez

1.CORBURN, Jason et al. Slum health: arresting Covid-19 and improving well-being in urban informal settlements. *Journal of Urban Health*, Amsterdam, v. 97, n. 3, p. 348-357, 2020.

2.SAPOPEMBA, NA ZONA LESTE DE SP, LIDERA RANKING DE BAIRROS COM MAIS MORTES POR Covid-19. **G1 SP**, São Paulo, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/22/sapopemba-na-zona-leste-de-sp-lidera-ranking-de-bairros-com-mais-mortes-por-covid-19.ghml> Acesso em: 4 out. 2020.

entrevistas semiestruturadas com o público-alvo para identificar novas nuances no conhecimento, habilidades e atitudes sobre o combate ao coronavírus.

Acreditamos que o relato dessa experiência possa trazer aprendizagens sobre a gestão e execução de projetos educacionais totalmente à distância, principalmente no que se refere à articulação e mobilização entre os atores, à percepção de autoria colaborativa e à aprendizagem na operação e produção midiática.

2. DESAFIOS E COMPLEXIDADES DO CONTEMPORÂNEO HIPERCONECTADO

Durante o século XX, estudos sobre o impacto da conectividade procuraram entender a natureza, a forma e as implicações dos sistemas sociotécnicos. Objetivamente, essas investigações buscaram compreender o sentido das materialidades abarcadas nesse processo – e os diversos papéis que elas performavam. Ao longo desse exercício de compreensão da materialidade tecnológica, a ciência sinaliza para a emergência do humano oriundo do mundo físico para habitar uma atmosfera simbólica, na qual as conexões se materializam (ou assim suporia Habermas³).

Em face aos questionamentos sobre a materialidade da comunicação, o pensamento sobre a educação comumente se detém a questões que permeiam o acesso equitativo a um aprendizado de qualidade. A partir da década de 1990, as questões acerca do ensino têm abrangido aspectos da tecnologia digital. No entanto, pensar os dispositivos somente em seu aspecto técnico expressa uma insuficiência sobre o potencial de empoderamento cidadão que essas tecnologias podem oferecer.

Aparentemente, a tecnologia digital tem a potencialidade de construir estruturas interativas nas quais o indivíduo se observa diluído em um ecossistema. Do ponto de vista educativo, levar em conta essa condição significa abandonar as distinções tecnicistas da digitalização, subvertendo as habilidades instrumentais em um pensamento amplificado sobre a potência da rede mundial.

Considerando-se uma cultura do *remix* cada vez mais presente, uma nova ordem e novos protocolos precisam ser coletivamente desenvolvidos e implementados para dar conta das mediações cada vez mais complexas dos atores em rede e suas interfaces. As redes sociais e as plataformas digitais contemporâneas têm instaurado um novo ecossistema de relações e interações humanas e de interfaces inteligentes, alterando profundamente a apropriação e produção do conhecimento em relação aos métodos tradicionais⁴.

Através dessa perspectiva, a proliferação comunicativa ampliou-se para explicar a interconectividade entre a materialidade e imaterialidade das fontes e destinos informacionais, gerando uma multiplicidade de mensagens, meios, conexões e actantes – conceito que, dentro dos princípios de uma sociologia das associações⁵, refere-se à entidades não-humanas e ao seu poder agregador na formação das relações sociais e da sociedade.

3.HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communication Action**. London: Heinemann, 1985.

4.PASSARELLI, Bráulio; ANGELUCI, Alan César Belo. Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital: jovens brasileiros em perspectiva. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 2, p. 197-208, 2018.

5.LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru: Edusc, 2012.

Hoje, pensarmos no ensino não é somente considerar a interface entre professor e aluno: é entender que as palavras designadas neste processo carregam sentidos que podem dissimular as acepções da tecnologia e da construção coletiva do conhecimento. Da mesma maneira como se usa o prefixo “pós”, para revogar categorias do humanismo, as expressões “alfabetização” e “letramento” carecem de um pós-olhar sobre seus significados. Seus sentidos enrijecidos levam à denotação de processos instrumentais de apreensão de mundo, deixando a extensão conectiva do sujeito como um fator subjetivo e não o objetivo principal.

Argumenta-se que, nos últimos anos, tem-se utilizado um outro termo para designação das habilidades do século XXI: a palavra “literacias”. Aparentemente, os termos alfabetização e letramento não comportavam o devir tecnológico que se acompanhava com a digitalização. Algumas pesquisas de Passarelli⁶ chegaram a demonstrar que por alfabetização e letramento informacional se entendia o digitar, o navegar em sites e o acesso à internet. Contudo, outras habilidades estão em jogo, já que o indivíduo se desenvolve quando em contato com novos meios, tecnologias e recursos informacionais.

Historicamente relacionados, os conceitos de literacia, letramento e alfabetização remetem a níveis de competência de leitura e escrita, que no contexto da sociedade em rede se expandem: o significado de ser letrado passa a englobar também o fato de ser educado na linguagem multimídia e hipertextual da tela, que se tornou o meio mais comum de comunicação e entretenimento. Portanto, a perspectiva das literacias configura-se como uma nova abordagem para os estudos da cultura das redes, no contexto de expansão dos novos paradigmas comunicacionais que transformam o usuário passivo no consumidor/produtor ativo, o *prosumer*⁷.

É presumível que a tecnologia digital deixe sua dimensão instrumental em direção a uma perspectiva em que o humano não é capaz de controlá-la; ela se instaura como possibilidade de desvelar outras humanidades em um ecossistema auto-eco-organizado. É a crível revogação de um antropocentrismo que, ao criar um espaço de consciência ecológica, abre um novo tipo de inteligência conectiva.

Essa inteligência emana de sujeitos que habitam a informação ao mesmo tempo em que habitam o espaço físico. O embarque pela tecnologia contemporânea não conecta só humanos, mas um sistema de entidades existentes e rastreáveis pela emissão de informações. Com o digital, é possível escutar a polifonia de actantes em rede que versam a melodia complexa da biosfera composta por humanos e não-humanos.

Complexidade segundo Morin⁸ é um ensaio metodológico sobre uma expressão léxica que exprime a incapacidade de definir o simples e é oposta à totalidade. O pensamento complexo pode ser dito como multidimensional, tendo como base um tecido de associações heterogêneas que constituem o mundo fenomênico. Trata da reintegração (ou reagregação, como dito por Latour) entre consciência antropocêntrica e ecossistêmica, assumindo a dicotomia entre equilíbrio e desequilíbrio como fonte de energia para direcionar a ação.

6.PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces Digitais na Educação**: @lucin[ações] consentidas. São Paulo: Editora Senac, 2007.

7.Ibidem, p. 31

8.MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. São Paulo: Editora 34, 2015.

Esse processo seria, para Morin, a lógica das coisas vivas. É um ambiente que se formula como um sistema auto-eco-organizado, o qual aparenta denotar a organicidade e complexidade de actantes.

Morin afirma que “sistema” é uma unidade composta por diversas partes integradas, ligada a conceitos, como fronteira e delimitação, para formar o todo (superior à soma de suas partes). O autor refere-se a um método complexo para um pensamento não mais sistêmico, alegando que o sistema pode ser um saber fragmentado e unidirecional. Repassando pelos seus três princípios (dialógico, recursão organizacional e hologramático), é possível pensar a rede como uma nova ecologia que aparenta propor um outro tipo de complexidade não mais sistêmica. A rede, como uma infoestrutura, dá à matéria uma arquitetura informativa, não abandonando sua dimensão material.

O pensamento complexo, uma espécie de lógica associativa que carrega em sua semântica um ímpeto de gestão do desequilíbrio, pode ser interpretado como uma base fértil para o pensamento sobre o “sujeito” no âmbito social e sobre a realização da “ação” nas redes de interações. Para caracterizar as dinâmicas de interações, o autor introduz então o conceito de auto-eco-organização⁹. O argumento de Morin em torno da auto-eco-organização fundamenta sua concepção sobre transdisciplinaridade, advogando pela dissolução das categorias científicas do conhecimento.

A concepção de sistemas que se agregam e desagregam como um organismo vivo também tem inspiração a partir das etapas de revolução industrial, convergindo à uma ideia de complexidade alinhada com a de Morin. Transições de um modelo de produção industrial para um centrado em plataformas digitais ocasiona mudanças qualitativas como a digitalização de produtos e serviços, processos comerciais e atividades; a incorporação de softwares para finalidades diversas no interior do processo produtivo; a disseminação de sensores (Internet das Coisas); a formação de redes ubíquas de dados baseados em protocolos de internet; e a contratação de mão-de-obra especializada capaz de operar neste novo contexto.

Uma estrutura sistêmica e descentralizada trouxe a possibilidade de aceleração dos ciclos de inovação, uma vez que mais atores (tecnologia conectando empresas, parceiros, usuários e recursos) se envolveram no processo de criação de valores e, mais especificamente, à emergência de plataformas digitais que, desde 2000, passaram a capitanear as reconfigurações não apenas do cenário econômico, mas também social, político e cultural¹⁰.

Abordagens como as de Tiwana¹¹ e Parker et. al.¹², que concebem as plataformas sob a alcunha revolucionária, nos permitem compreendê-las a partir de aspectos tecnológicos, suas características arquitetônicas e de governança, e seus efeitos econômicos e mercadológicos. Expandindo a discussão, Van Dijck et. al.¹³ apresentam um entendimento mais amplo e complexo, no qual as plataformas estão impactando e convergindo com instituições (sejam públicas ou privadas), forçando uma readequação das estruturas democráticas e legais, o que os autores nomearam como *platform society* (sociedade das plataformas).

9.Morin (2015) nos explica que auto-eco-organização refere-se a relação intrínseca e recíproca do sujeito com o seu mundo. Essa relação com o ambiente afeta não só como ele se organiza mas também como ele se comporta.

10.PARKER, Geoffrey G.; VAN ALSTYNE, Marshall W.; CHOUDARY, Sangeet Paul. **Platform revolution**. New York: W. W. Norton & Company, 2016. p. 6.

11.TIWANA, Amrit. **Platform ecosystems: aligning architecture, governance, and strategy**. Waltham, MA: Morgan Kaufmann, 2014.

12.PARKER; VAN ALSTYNE.; CHOUDARY, op. cit.

13.VAN DIJCK; POEL; DE WAAL, op. cit.

Essa expressão se refere ao caráter onipresente e percuciente dessas arquiteturas, que não representam uma estrutura paralela que reflete a sociedade, mas estão, justamente, produzindo as novas estruturas em que vivemos, colocando em confronto direto benefícios privados e coletivos, ganhos corporativos e interesses públicos. Por isso, a indicação de não estudar as plataformas isoladamente, apartadas do social e do político, mas em comunhão com as camadas interdependentes de uma infraestrutura global em desenvolvimento desde a virada do século passado¹⁴.

Entender o cenário da conectividade e das estruturações das plataformas de produção midiática (seja de áudio, vídeo ou outros canais), parece providencial no contexto da pandemia viral e informacional que vivemos no ano de 2020. Esse cenário é acoplado a dados de ordem social para identificar a vastidão das ações comunitárias para conter o avanço da pandemia da Covid-19 e entender como cidadãos estão lidando com a atual crise sanitária e informacional. Com isso, a próxima seção abordará a origem do nosso projeto e dados das localidades trabalhadas.

3. Educação, Comunicação e Informação: o DNA do projeto

No ABC paulista, região que envolve sete municípios, 115.270 domicílios estão localizados em “setores subnormais”¹⁵, o que chamou a atenção de um grupo de especialistas em comunicação e educação de diversas instituições e entidades da região para o alto risco de contágio e disseminação da Covid-19. Esse grupo foi formado inicialmente por membros do Mestrado em Inovação na Comunicação de Interesse Público da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGCOM/USCS), do Programa Global de Alianças em Literacias de Mídia e Informação (GAPMIL) dos países da América Latina e Caribe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Movimento de Defesa dos Direitos dos Moradores em Núcleos Habitacionais de Santo André (MDDF).

Relatos das lideranças do MDDF em abril de 2020 davam conta que eram grandes as dificuldades dos moradores na adesão às campanhas do “#FiqueEmCasa”, amplamente disseminadas pelo governo do Estado como principal instrumento de comunicação e educação para promover o isolamento social durante o crescimento da curva de contágios e mortes no início da pandemia. Eram muitos moradores em habitações pequenas e que precisavam sair para trabalhar, grande parte em empregos informais e distantes de casa, exigindo deslocamentos intermunicipais por meio do transporte público; inúmeros relatos de violência doméstica; resistência e falta de informação da população em incorporar boas práticas de higiene; além do comportamento de parte da população que, ao ignorar os riscos, seguia aglomerando-se em festas e “fluxos” – os bailes funk; por fim, principalmente, falta de clareza e uma profusão de notícias falsas circulando pelas redes sociais, confundindo a população sobre como lidar com os riscos do coronavírus.

14.VAN DIJCK; POEL; DE WAAL, op. cit.

15.DENALDI, Rosana et al. Urbanização de favelas na Região do ABC no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento-Urbanização de Assentamentos Precários. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 101-118, 2016.

Entendemos que havia ali uma oportunidade para desenvolver uma ação educativa junto àquela população e que envolvesse uma aplicação mais eficiente dos meios de comunicação. Passamos, portanto, a reunir informações sobre como a comunidade se informava para traçar uma estratégia de aproximação com o público-alvo. Descobrimos que, mesmo de forma ainda precária, o principal meio de interação e comunicação dos moradores eram os *smartphones*, sendo o WhatsApp e Facebook as principais plataformas para disseminação da informação entre os membros das comunidades. Os planos de dados das operadoras de telefonia, pré-pagos para a maioria dos moradores, já permitem o uso gratuito desses aplicativos; em determinadas áreas das comunidades, porém, a disponibilidade de sinal é um empecilho. A alternativa é, portanto, deslocar-se na comunidade, em busca de um sinal mais robusto, ou procurar pontos de acesso gratuito ao Wi-Fi dentro ou fora da comunidade. De qualquer maneira, tínhamos a informação que ao menos uma vez ao dia os moradores conseguiam conectar seus aparelhos a alguma rede de internet. Esse acesso precário permitia o envio e recepção de mensagens de texto e áudio, mas não garantia a transmissão de conteúdos de vídeo com qualidade.

Lembramo-nos das lições de Kaplún, que fez da radiodifusão sonora uma prática educacional e cultural adequada às realidades da população – com ela e para ela. Dizia ele que

no sólo lícita sino indispensable la intervención inteligente y crítica del comunicador, dialogando con el pueblo, cuestionando ciertos contenidos internalizados en él, seleccionando los aportes populares para que a través de ellos, se genere una evolución y un proceso auténticamente educativo¹⁶.

Entendemos que, diante da realidade dos recursos disponíveis entre os moradores das comunidades e seus hábitos de uso, a produção de um conteúdo educativo de áudio poderia se configurar como uma estratégia importante para combater a desinformação sobre o coronavírus. Assim sendo, direcionamos nosso planejamento com base na abordagem do *podcast* como estratégia de *microlearning*¹⁷.

4.IMPLEMENTANDO O PLANO DE AÇÃO

Durante quatro semanas, entre maio e junho de 2020, o grupo formado por especialistas em comunicação e educação do PPGCOM/USCS e do GAPMIL/UNESCO, além de membros das comunidades no raio de atuação do MDDE, reuniram-se em sessões virtuais (Figura 1) via plataforma Google Meets com o objetivo de desenhar e executar o plano de ação. Mantivemos também uma observadora externa *ad hoc*, professora e pesquisadora dos campos de educação e comunicação, para a qual confiamos a tarefa de acompanhar a execução do projeto, pontuando eventuais falhas ou sugerindo ajustes de rota.

O plano de ação tinha como objetivo realizar, em quatro semanas:

16.KAPLÚN, Mario. **Producción de Programas de Radio: el guión – la realización**. Ciudad de México: Cromocolor, 1994. p. 128.

17.AHMAD, Nauman. The Impact of Audio Podcasting as A Micro-Learning Tool on Co-Education. **E-Leader International Journal**, Fort Lee, NJ, v. 12, n. 1, p. 1-7, 2017.

1. a criação de *podcasts* de áudio com a participação de membros das comunidades com informações sobre Covid-19, baseadas em organismos de credibilidade internacional, mas ajustadas às realidades das favelas, com vistas à redução de danos;
2. a distribuição do material fonográfico por meio de WhatsApp de lideranças, redes sociais e rádios comunitárias utilizando estratégias de *call to action*.
3. a mensuração da disseminação das informações a partir de pesquisa qualitativa etnográfica baseada em entrevistas e dados da plataforma de *podcast*.

Também definimos conjuntamente que os conteúdos educativos deveriam respeitar não somente as demandas locais de redução de danos sobre o coronavírus nas comunidades, mas também as identidades culturais, com o uso de gírias e paisagens sonoras indicadas pelos próprios moradores. E, por fim, que as narrações deveriam ser gravadas por membros da comunidade. Coube aos integrantes do MDDF identificar esses personagens e levantar as principais demandas informacionais sobre a pandemia; à equipe do GAPMIL/UNESCO a checagem da credibilidade das fontes para a produção dos conteúdos; e ao PPGCOM/USCS a produção dos roteiros, edição dos *podcasts* e capas para os lançamentos dos conteúdos nas redes sociais e plataformas de distribuição.

Nesse processo de interação com a comunidade, foram identificadas cinco demandas informacionais sobre a prevenção à Covid-19:

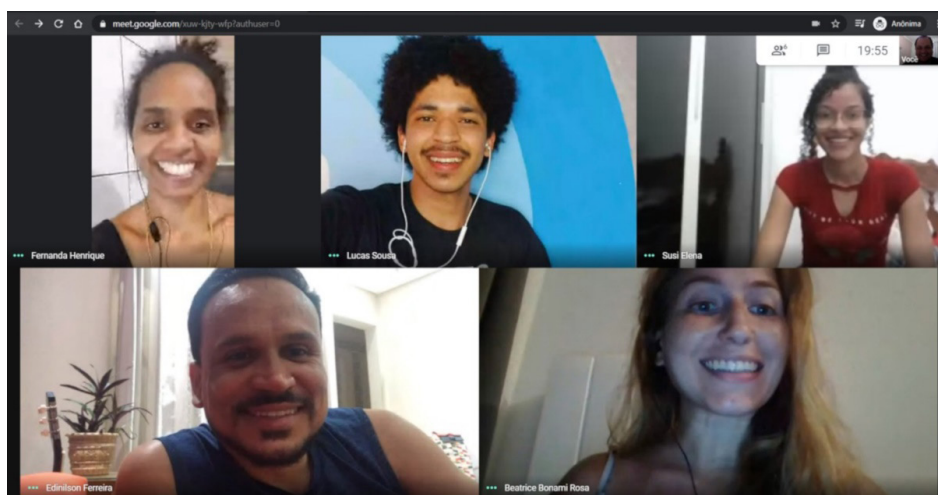
1. Como praticar o isolamento social com moradias superpopulosas?
2. Como usar a máscara e motivar o outro a fazê-lo também?
3. Quais cuidados tomar no transporte público?
4. Como evitar o contato físico?
5. O que fazer em casos de violência doméstica?

Foi durante essa etapa que o nome da ação foi elaborado, buscando privilegiar a identidade das comunidades envolvidas e a linguagem de disseminação de *tags* em redes sociais e aplicativos: *#MDDFcontraocorona*. Definimos também que, para que os áudios pudessem circular efetivamente via WhatsApp, seu tempo de duração não podia ser longo, e definimos um parâmetro médio de um minuto de duração para cada um deles.

Além das reuniões virtuais no Google Meets, que tinham duração média de uma hora, foi criado um grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação e a troca de informações úteis e ágeis de forma assíncrona. A facilidade do acesso aos moradores por meio de mensagens de texto e áudio contribuiu para que pudéssemos obter feedbacks sobre a produção dos roteiros dos *spots* (Figura 2). Definimos que os roteiros deveriam respeitar um padrão: iniciar com uma apresentação do personagem, dizendo seu nome e local de fala, seguida da mensagem e encerrar com uma assinatura que estimulasse o *call*

to action – o compartilhamento da hashtag #MDDFcontraocorona – e a menção aos parceiros envolvidos na ação.

Foi importante que um dos líderes do MDDF centralizasse a gestão dos contatos e conduzisse o fluxo de informação para o grupo, organizando as demandas e os *inputs* necessários para o avanço das etapas de produção. Novos parceiros, ao longo do processo, também foram incorporados à ação e prestaram apoio ao projeto: a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) auxiliou com informações sobre a prevenção à doença e a rádio comunitária Zummm FM 87,5, de Santo André/SP, colaborou na gravação das assinaturas dos *podcasts* e incorporou os áudios à sua programação.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 1: Grupo formado por membros do PPGCOM/USCS, GAPMIL/UNESCO e MDDF em uma das reuniões virtuais de execução do plano de trabalho

| SPOT #2 | | |
|---------------------------------|---|-----------------|
| Retranca: USO DA MÁSCARA | Data: 06/06/21 | Tempo: 1'20" |
| TÉCNICA | LOCUÇÃO | |
| LOC 1 (mulher) | [nome homem], posso te dar um toque? | |
| LOC 2 (homem) | Fala, [nome mulher]. | |
| LOC 1 (mulher) | O jeito que você usa a máscara, assim, pendurada na orelha ou do jeito que está agora, embaixo do queixo... coloca em risco você mas principalmente quem está por perto. | |
| LOC 2 (homem) | Porque? | |
| LOC 1 (mulher) | O coronavírus se transmite principalmente pelo nariz e boca, quando a gente fala, respira... | |
| LOC 2 (homem) | Mas eu nem estou com febre e tosse. | |
| LOC 1 (mulher) | A maioria nem tem sintomas. É aí que está o maior risco. | |
| LOC 2 (homem) | É... você está certa. Mas agora quem vai te dar um toque sou eu. | |
| LOC 1 (mulher) | O que eu fiz? | |
| LOC 2 (homem) | Acabou de botar a mão na parte da frente da sua máscara de pano! | |
| LOC 1 (mulher) | Nossa, foi automático! a gente nem percebe... tem que ficar atento mesmo. | |
| LOC 2 (homem) | se você tiver com ela há mais de duas horas ou ela estiver úmida, melhor botar pra lavar... | |
| LOC 1 (mulher) | com sabão ou água sanitária, certo? | |
| LOC 2 (homem) | isso mesmo! | |
| LOC 1 (mulher) | Aproveita então pra trocar essa sua máscara descartável aí... toma aqui um saco plástico, coloca ela dentro e joga em um lixo orgânico. É para de usar ela no queiso! | |
| LOC 2 (homem) | Boa! Obrigado. Tenho uma outra nova aqui pra usar. | |
| LOC 1 (mulher) | Antes de colocar vamos ali naquela bica que tem água e sabão para lavar as mãos. | |
| LOC 2 (homem) | Vai você primeiro, pra gente não se aglomerar e manter uma distância segura. | |
| LOC 1 (mulher) | Quem vê pensa que é cavalheiro assim! (risadas) | |
| TEC 1 roda trilha e vai a BG | [Assinatura]: Compartilhe esta ideia com a hashtag #MDDFCONTRAOCORONA. Uma ação do MDDF, da Fiocruz, da rádio Zoom, do Mestrado em Comunicação da UCS e do grupo GAPMIL da UNESCO. | |
| LOC 2 (narrador) | | |
| TEC 2 corta BG | | |

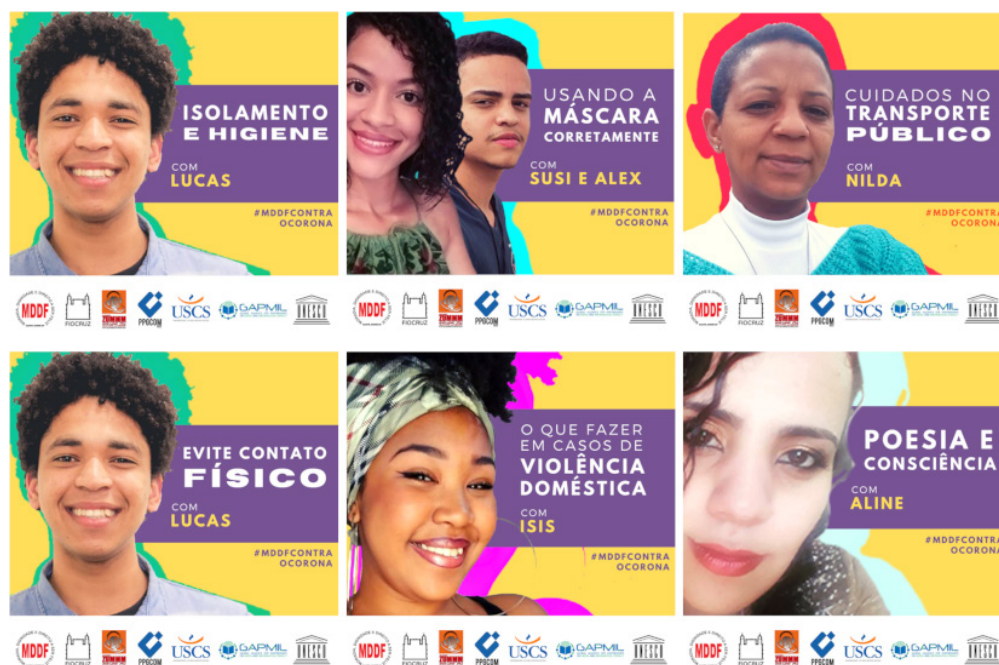
Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 2: Roteiro do segundo *spot*

Ao longo do processo colaborativo de produção, alguns ajustes foram feitos quanto à temática de um dos *podcasts*: o terceiro *podcast* havia sido roteirizado para tratar dos aspectos sobre o comércio de produtos essenciais e, durante o processo, o governo do estado iniciou o Plano São Paulo de reabertura gradual da economia. Dessa forma, resolvemos priorizar um conteúdo de duração mais permanente ao longo do tempo. Identificamos junto aos membros das comunidades muitas dúvidas sobre prevenção no transporte público e, dessa maneira, esse tema passou a ser o mote do terceiro *podcast*.

Também, passamos a entender essa produção a partir das lógicas das distribuições de conteúdos de áudio em plataformas de *streaming* digitais, e decidimos assumir as produções como episódios de *podcasts*. Inicialmente, havíamos previsto a produção de cinco episódios. No entanto, uma das moradoras das comunidades se motivou tanto pelo projeto que, por espontânea atitude, criou um poema resumindo os cinco temas escolhidos. O poema foi gravado e se tornou o sexto e último episódio, configurando então a primeira temporada do *podcast* #MDDFcontraocorona.

Os episódios gravados e editados foram disponibilizados a partir da plataforma gratuita Anchor¹⁸. Os pesquisadores do PPGCOM/USCS produziram também as capas para redes sociais (Figura 3) e os membros do MDDF se responsabilizaram por distribuir os *podcasts* pelo WhatsApp dos moradores das comunidades, além de realizar postagens semanais, liberando um episódio por semana, durante o mês de junho e julho de 2020.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura 3: Montagem com as capas dos seis episódios para Instagram

18. Os episódios estão disponíveis em: <https://anchor.fm/alan-angeluci/episodes/Episdio-01-Isolamento-e-Higiene--com-Lucas-efo24s> Acesso em: 5 out. 2020.

5. PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA

Após o período de disseminação dos conteúdos de áudio via WhatsApp e redes sociais, avaliamos primeiramente os indicadores de audiência da plataforma Anchor. Os dados revelaram que, entre junho e julho de 2020 (Figura 4), os áudios foram executados 210 vezes, com picos de audiência coincidentes com os dias de divulgação dos áudios nas redes sociais. O maior registro de audiência foi no dia 11 de julho de 2020, sendo os *podcasts* de número um (“Isolamento e higiene”), dois (“Usando a máscara corretamente”) e seis (“Poesia e consciência”) os mais populares nesta data.

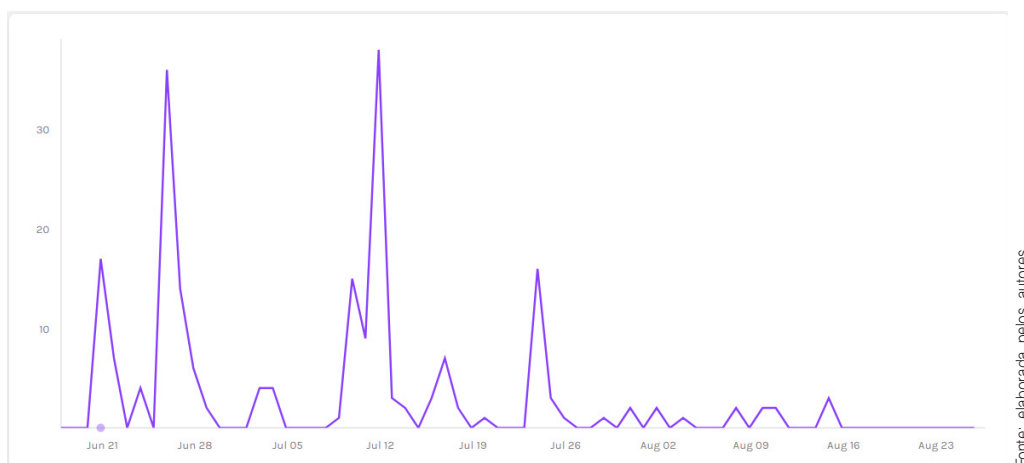


Figura 4: Audiência dos *podcasts* entre junho e julho de 2020

Também, selecionamos dez moradores das comunidades envolvidas com a ação e que tiveram acesso aos *podcasts*. A amostragem foi definida por conveniência e os entrevistados responderam a três perguntas enviadas por áudio via WhatsApp, sendo solicitado a eles que respondessem cada uma delas também por áudio. As perguntas foram elaboradas com base nos referenciais de competência em informação para conhecimento, habilidades e atitudes¹⁹:

1. Quais informações ouvidas você acha que contribuiriam e te ajudaram a saber mais sobre a prevenção contra o coronavírus?
2. Em quais situações da sua vida você agora se sente capaz de colocar em prática a informação que recebeu? Se não, o que impede de colocar em prática?
3. Qual informação ouvida que você acha que pode mudar ou já mudou um comportamento seu?

Com relação à primeira pergunta, que trata do conhecimento adquirido, foi possível notar que houve uma menção importante ao episódio cinco, que abordou a violência doméstica durante a pandemia e o auxílio aos moradores das comunidades com relação, por exemplo, a como solicitar ajuda médica

19. BELLUZZO, Regina Célia Baptista. *A competência em informação no Brasil: cenários e espectros*. São Paulo: ABECIN Editora, 2018. p. 28.

ou até mesmo uma cesta básica. No episódio, foi disponibilizado um número de telefone para contato e muitos entrevistados destacaram essa informação. Segundo a Entrevistada 1, “o número de telefone que foi ‘postado’ nesse episódio, que eu escutei, foi muito interessante porque é uma coisa para se compartilhar”. E complementa: “tem pessoas que passam necessidade de um alimento e não tem informação sobre como procurar ajuda”. A Entrevistada 10 disse ter ficado feliz em saber que existe uma forma das pessoas que passam dificuldades tanto financeiras quanto de saúde ou que sofreram agressões receberem algum tipo de apoio. Outros entrevistados, como o Entrevistado 3 e a Entrevistada 7, destacam que as informações não eram novidade, mas que foram úteis para reforçar o conhecimento que já tinham. Já os Entrevistados 2 e 4 revelaram que informações que aparentemente parecem bastante disseminadas ainda não chegaram a todos da comunidade, como não colocar a mão na frente da máscara ou lavar objetos vindos de fora.

No que se refere à pergunta dois, sobre as habilidades obtidas, a mudança prática está mais relacionada aos cuidados básicos com a higiene e que a maioria acredita que possa praticar mais a partir das instruções recebidas. A Entrevistada 2 relata que passou a lembrar de levar um recipiente com álcool sempre que sai e ficou mais atenta à troca da máscara depois de um tempo de uso; também, o Entrevistado 5 destacou que refletiu e chegou à conclusão de que estas são mudanças que podem ser incluídas no cotidiano. A Entrevistada 6, no entanto, externou sua preocupação com a falta de um contato mais presencial para receber as orientações: “eu acho que dentro da minha comunidade falta o tête-à-tête; acho que tinha que ter uma pessoa aqui, diferente, de outro nível, pro pessoal entender o que é a Covid de verdade” – segundo ela, membros da comunidade falando “são mais um”, e não causam efeito como alguém de fora. Por outro lado, a Entrevistada 1 destacou que o que a motivou na verdade foi ter ouvido uma pessoa conhecida dando as recomendações: “o áudio, foi até a Nilda, né, que postou o áudio. Eu gostei”.

Por fim, sobre a pergunta três – que trata das atitudes – boa parte dos entrevistados relataram preocupações com o uso do transporte público e acreditam que as informações ajudaram a rever seu comportamento. Os Entrevistados 8 e 9 destacaram a necessidade de cuidado nos ônibus que passaram a ter; o Entrevistado 2 destaca que passou a evitar os horários de pico no transporte público, além de evitar as visitas a amigos e parentes. A Entrevistada 1 destaca que passou a olhar mais para as atitudes da família e conversar com todos sobre os cuidados nos contatos íntimos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reboque do *#MDDFcontraocorona* muitas lições foram aprendidas. A primeira delas é que é possível articular atores de diferentes frentes em uma ação conjunta e em rede. Claramente, foi possível realizar essa interação ágil

por meio das facilidades das ferramentas de comunicação digital e dos aplicativos móveis. A conectividade dos membros das comunidades vulneráveis foi estruturante para participar de nossos encontros virtuais. Observamos também que era necessário traçar um plano de ação bem claro, com metas, atribuições de responsabilidades e prazos. O uso das ferramentas digitais para comunicação permitiu abordagens mais objetivas – era mais fácil conciliar as agendas dos participantes em função da presença da maioria em casa. Além disso o virtual tornava as reuniões mais focadas e com duração menor do que se fossem presenciais.

Outra contribuição de aprendizagem do projeto é a perspectiva colaborativa – que acabou por ser potencializada pelo uso do WhatsApp. A participação remota da comunidade no design interativo do projeto foi um diferencial importante; foi possível pensar em conteúdos educativos direcionados às demandas dos moradores a partir das recomendações indicadas por eles. Entendíamos, desde o princípio, que se o projeto não fosse desenvolvido a partir do olhar deles e para eles talvez não ganhasse em relevância e importância no contexto comunitário. A aproximação do PPGCOM/USCS e do GAPMIL/UNESCO com o MDDF teve um resultado importante: os moradores e participantes do movimento demonstraram em vários momentos do projeto a satisfação em contar com parceiros acadêmicos e institucionais.

A dificuldade em se mensurar a audiência dos podcasts pelo Whatsapp foi um empecilho. Apesar do *dashboard* da plataforma Anchor oferecer um bom indicativo estatístico da evolução da audiência, entendemos que a maior parte dela ocorreu via Whatsapp – para o qual não possuíamos ferramenta gratuita de mensuração nem recursos financeiros para investir em alguma. Buscamos superar essa limitação por meio das entrevistas qualitativas.

Por fim, as avaliações preliminares permitiram inferir que a experiência midiática no contexto de uma ação educativa para a formação do conhecimento, de novas habilidades e de atitudes parece ser uma das poucas opções em um contexto de pandemia. Os entrevistados citaram a importância dos *podcasts* como um meio de reforço e confirmação de conhecimentos já adquiridos, mas também sugeriram que aprender algo por estímulo sonoro também é capaz de revisar comportamentos e colocar em prática novas e necessárias habilidades de autocuidado.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Nauman. The Impact of Audio Podcasting as A Micro-Learning Tool on Co-Education. **E-Leader International Journal**, Fort Lee, NJ, v. 12, n. 1, p. 1-7, 2017.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

CORBURN, Jason *et al.* Slum health: arresting Covid-19 and improving well-being in urban informal settlements. **Journal of Urban Health**, Amsterdam, v. 97, n. 3, p. 348-357, 2020.

DENALDI, Rosana *et al.* Urbanização de favelas na Região do ABC no âmbito do Programa de Aceleração do Crescimento-Urbanização de Assentamentos Precários. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 101-118, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communication Action**. London: Heinemann, 1985.

KAPLÚN, Mario. **Producción de Programas de Radio**: el guión – la realización. Ciudad de México: Cromocolor, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru: Edusc, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. São Paulo: Editora 34, 2015.

PARKER, Geoffrey G.; VAN ALSTYNE, Marshall W.; CHOUDARY, Sangeet Paul. **Platform revolution**. New York: W. W. Norton & Company, 2016.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações]** consentidas. São Paulo: Editora Senac, 2007.

PASSARELLI, Brasilina; ANGELUCI, Alan César Belo. Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital: jovens brasileiros em perspectiva. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 2, p. 197-208, 2018.

SAPOPEMBA, NA ZONA LESTE DE SP, LIDERA RANKING DE BAIROS COM MAIS MORTES POR Covid-19. **G1 SP**, São Paulo, 22 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/06/22/sapopemba-na-zona-leste-de-sp-lidera-ranking-de-bairros-com-mais-mortes-por-covid-19.ghtml> Acesso em: 4 out. 2020.

TIWANA, Amrit. **Platform ecosystems**: aligning architecture, governance, and strategy. Waltham, MA: Morgan Kaufmann, 2014.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

Cultura digital e aprendizagem colaborativa: estratégias virtuais pós-covid-19

Ana Lucia de Souza Lopes
Universidade Presbiteriana Mackenzie
E-mail: analu.souza.lopes@gmail.com

Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie
E-mail: marili.vieira@mackenzie.br

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência com estratégias de ensino para a aprendizagem colaborativa em contextos virtuais, durante o isolamento social causado pela covid-19. A disciplina é Ciência, Tecnologia e Sociedade, com 30 estudantes do primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade privada. As atividades-síntese consistiram na construção de um mural colaborativo utilizando a ferramenta *padlet* sobre o tema "O que é sociedade?" e no registro individual no Diário de Aprendizagem. Adotou-se análise qualitativa, buscando apreender como a articulação entre metodologia, uso de ferramentas digitais e a convergência de mídias contribui para a aprendizagem. Tecemos considerações acerca da incorporação da cultura digital nas práticas pedagógicas, a partir da percepção de aprendizagem significativa pelos estudantes.

Palavras-chave: cultura digital; aprendizagem colaborativa; estratégias de ensino; educação pós-covid-19; convergência de mídia.

Abstract: This article presents an experience with teaching strategies for collaborative learning in virtual contexts during the period of social isolation caused by Covid-19. The subject is Science, Technology and Society, with 30 students from the first semester of the Language course at a private university. The synthesis activities proposed consisted in the construction of a collaborative mural using the *padlet* tool on the theme "What is Society?", and in individual record in the students' Learning Diary. The qualitative analysis of the participants was adopted, seeking to apprehend how the articulation between methodology, use of digital tools and media convergence contributed to the learning process. We make considerations about the incorporation of digital culture in pedagogical practices based on the perception of significant learning by students.

Keywords: digital culture; collaborative learning; teaching strategies; education after covid-19; media convergence.

1. AUSUBEL, D. et al.
Psicologia educacional.
Rio de Janeiro: Interamericano, 1980

Recebido: 20/07/2020

Aprovado: 10/09/2020

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19, doença extremamente mortal, levou à necessidade de a OMS (Organização Mundial da Saúde) e órgãos governamentais determinarem protocolos para a diminuição do contágio, o que ocasionou medidas de isolamento social que impactaram de forma significativa os contextos escolares em todos os níveis de ensino.

Neste contexto, as escolas foram obrigadas a migrar suas aulas para formatos *on-line*, em atividades síncronas e assíncronas e numa perspectiva de ensino remoto. Inúmeros desafios foram enfrentados com esta ruptura brusca da estrutura tradicional de ensino presencial e com a necessidade de propor novas formas de organização e sistematização de aulas, que tiveram de ser elaboradas buscando atender às demandas de acordo com a infraestrutura e as possibilidades de acesso dos estudantes a tecnologias digitais e recursos midiáticos para a mediação do processo.

Repensar caminhos da aprendizagem a partir dos contextos contemporâneos educacionais, próprios da atualidade, nos revela a necessidade de compreender quais diretrizes pedagógicas e metodológicas podem suportar a apropriação e a incorporação de tecnologias interativas nas práticas educacionais, em especial na educação superior, cujo nível de ensino pretendemos focar neste relato de experiência.

Acrescenta-se a esse pensamento a necessidade de promover momentos em que se criem condições para aprendizagem significativa¹, em que efetivamente o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem. Para isso, é relevante considerarmos a incidência da cultura digital na vida cotidiana desses jovens e adultos e como ela impacta nas formas de ser e estar no mundo.

Compartilharemos a experiência de ensino e aprendizagem vivenciada por um grupo de estudantes de primeiro semestre de um curso superior presencial durante o período de isolamento social, em que a sistematização das aulas remotas contou com uma organização pedagógica que combinou abordagens metodológicas ao uso de ferramentas e à diversidade de mídias e suas possibilidades de construção coletiva e colaborativa de novos conhecimentos.

Nosso objetivo é apresentar a experiência vivenciada pelos estudantes e como as ações do professor, articulador deste processo, criam espaços e condições para uma aprendizagem ativa e colaborativa dos estudantes, numa perspectiva autoral, de produtores de novos conhecimentos e produtos midiáticos, mediados por tecnologias e ambientes de interação virtual.

2. CULTURA DIGITAL E APRENDIZAGEM ATIVA E SIGNIFICATIVA EM CONTEXTOS VIRTUAIS

Dentre os desafios impostos pela ruptura da estrutura tradicional de ensino em função do isolamento social, a temática da cultura digital e aprendizagem

ativa emergiu em diversos veículos e nas mídias sociais. Multiplicou-se a quantidade de *lives*, congressos virtuais, debates em redes sociais, e os professores se debruçaram sobre as necessidades de repensar suas práticas docentes em ambientes virtuais e espaços conectados pela rede.

Esse movimento vivenciado pelos professores em busca de ajuda, reflexões, estratégias, atividades, uso de ferramentas digitais e a incorporação da cultura digital em suas práticas docentes mostrou-se como um fenômeno muito interessante de mobilização dos docentes em busca de ressignificação de muitas de suas atividades pedagógicas. Neste sentido, essa partilha, até “desesperada” num primeiro momento, nos remete à ideia de inteligência coletiva proposta por Lévy², em que, por meio da vivência e do compartilhamento de experiências no ciberespaço, torna-se possível a efetivação de processos de ampliação da capacidade cognitiva dos sujeitos, tendo em vista os diferentes tempos, espaços e suportes em que tais estruturas curriculares passam a ser adotadas.

Ao estarmos compulsoriamente imersos numa dimensão virtual, como professores, somos levados a reflexões importantes sobre quanto esta cultura digital, marcada pela onipresença dos dispositivos digitais, impulsiona e impacta os processos de construção de conhecimentos. Com esta multiplicidade de dispositivos, “pela primeira vez cidadãos comuns podem não somente ter acesso à informação, mas também produzir e distribuir suas produções e realizar essas ações colaborativamente”³.

Neste sentido, a chamada cultura da convergência⁴ refere-se a um fluxo de imagens, ideias, histórias e sons que poderá ser moldado pelos sujeitos imersos nesta nova realidade, que se apropriam das inúmeras possibilidades de mídias e linguagens para tornarem-se autores e protagonistas de novos conhecimentos.

Torna-se relevante, pois, compreender como abordagens metodológicas que combinam o uso de tecnologias digitais podem potencializar os processos de aprendizagem interativos e colaborativos. Lévy⁵ apontava, já há mais de duas décadas, como a inteligência coletiva pode tornar-se viável na medida em que recursos que impulsionam novas formas de aprender e ensinar são incorporados no ciberespaço. Criam-se, então, possibilidades para que o estudante da educação superior incorpore e desenvolva capacidades cognitivas, explorando diversos sentidos e linguagens e de diferentes espaços e tempos.

Assim, a cultura digital traz à educação a possibilidade de construir, ainda, novas competências e habilidades, dada a plasticidade que o virtual expressa em sua constante modificação⁶. Segundo Bannell *et al.*, a tecnologia deve ser pensada de acordo com sua potência de modificar as formas de cognição. Neste sentido, destaca que “sua interatividade dinâmica modifica social e culturalmente o usuário, ativando inteligências e habilidades diferentes, exigindo e favorecendo a construção de novas competências”⁷.

Ou seja, adotar as TIC no nosso cotidiano muda o que queremos realizar, o que tentamos realizar e o que pensamos que seja possível realizar: muda nossos objetivos, ações, interpretações e significados, bem como a organização neuronal no cérebro.

2 LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999a.

3 BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 104.

4 JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

5 LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

6 BANNELL, R. I. *et al.*, op. cit., p. 108.

7 Ibidem.

Compreendemos que a aprendizagem no adulto se dá enquanto consciência de seu aprendizado e que significados atribui a ele. Portanto, é de grande relevância compreendermos a necessidade de se estabelecer relações que se dão no espaço virtual, por meio da vivência de narrativas em rede, tão presentes no cotidiano dos estudantes, em especial do Ensino Superior. Essas relações permitem pensarmos em possibilidades de apropriação e (re)criação de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa, em que “alunos e professores, mediados por ambientes hipermidiais de ensino-aprendizagem, comunicam-se e constroem coletivamente redes de significados e sentidos capazes de aprender conteúdos escolares”⁸.

Neste sentido, promover ações que despertem novas possibilidades de interação entre professor, aluno e conhecimento, numa perspectiva de construção coletiva de aprendizagens e que permita ao estudante ser ativo, inspira novas formas de práticas pedagógicas, mais condizentes com o cenário apresentado. Desta forma, torna-se necessário que “as atividades de ensino-aprendizagem impulsionem a independência de pensamento e que as propostas sejam sempre desafiantes e significativas”⁹.

Ao tratarmos das metodologias necessárias para a condução de processos de aprendizagem que levem em conta o protagonismo e a aprendizagem ativa do estudante, vale destacar que tais metodologias ativas são ancoradas nas teorias da educação propostas por Piaget¹⁰ (acomodação de fatos e hábitos), Vigotsky¹¹ (interação), Wallon¹² (afetividade), Freire¹³ (contextualização), Ausubel¹⁴ (consciência do aprendizado na estrutura cognitiva), Dewey¹⁵ (situações-problema), que abordaram como o estudante aprende de forma ativa, a partir das condições criadas e do contexto em que se encontra, ou seja, “o meio” em que se desenvolvem as narrativas, as vivências e as aprendizagens.

Apresentaremos a seguir uma reflexão crítica acerca da cultura digital para a incorporação de metodologias e abordagens interativas que impulsionem processos de aprendizagem colaborativos e significativos para alunos do ensino superior durante o período de pandemia e da realização de aulas remotas num curso superior de uma instituição privada de ensino.

3. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CONVERGÊNCIA DE MÍDIA NA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Apresentaremos a análise da disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade nas Artes, Linguagens e Culturas, com 30 alunos do 1º semestre do curso de Letras de uma universidade privada, durante o período de quarentena para a contenção do contágio pelo coronavírus, em que a instituição optou por manter as atividades no sistema remoto de ensino combinando momentos de aulas síncronas com atividades *on-line* de forma assíncrona.

A vivência apresentada consiste na análise da experiência de organização e sistematização de uma atividade avaliativa que mobilizou os estudantes de

8 MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, tecnologias interativas e educação**: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital. Curitiba: Appris, 2019, p. 215.

9 BANNELL, R. I. et al., op. cit., p. 118.

10 PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

11 VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

12 MAHONEY, A; ALMEIDA, L. **A constituição da pessoa na proposta de Wallon**. São Paulo: Loyola, 2014.

13 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

14 AUSUBEL, D. et al., op. cit.

15 DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

forma coletiva e colaborativa, por meio da criação de um mural colaborativo sobre um dos tópicos de estudo da disciplina: “O que é sociedade?”. A atividade provocou, ainda, reflexões para uma síntese individual da aprendizagem por meio de registros em um diário de aprendizagem utilizando a ferramenta “Diário de Aprendizagem”, disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, que é utilizado pela instituição.

Para a construção do mural colaborativo, utilizou-se a ferramenta digital *padlet*, que permite sua construção coletiva, por meio de postagens (de acordo com o modelo e *layout* escolhidos), valendo-se de diversos recursos midiáticos – como textos, áudios, vídeos, imagens e *links* – que oferecem um espaço coletivo de convergência de mídias para a construção de conhecimentos de modo colaborativo e autoral.

Inicialmente, os estudantes deveriam realizar a leitura completa do capítulo “O que é sociedade?”¹⁶, da bibliografia básica. Após o contato inicial com o tema, a professora dividiu os conteúdos abordados neste capítulo em cinco tópicos, em torno dos quais a classe deveria se organizar em cinco grupos para apresentar uma reflexão crítica da leitura e estabelecer relações por meio de recursos midiáticos que poderiam ser produzidos de modo autoral, ou, ainda, selecionados em ambientes virtuais, redes sociais ou outros veículos de comunicação. A construção do mural foi realizada de forma coletiva e colaborativa durante duas semanas, e culminou com a apresentação *on-line* durante uma aula remota.

Nossa análise, numa perspectiva qualitativa, apresenta a construção do mural colaborativo enquanto lugar de convergência midiática para a produção coletiva de conhecimentos. Jenkins nos aponta para o fato de que “surgiu uma ampla variedade de ferramentas de comunicação *on-line* para facilitar o compartilhamento”¹⁷ de conteúdos. Estas plataformas funcionam como “catalisadoras” para uma ressignificação de aspectos culturais, impactados pelo digital, que permitem a reconfiguração de práticas docentes, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, que passam a ter autoria de forma coletiva do novo conhecimento construído.

Ainda se estabelece, por meio da análise dos registros pessoais do diário de aprendizagem, que percepção os estudantes tiveram sobre seu processo de aprendizagem. A análise procura identificar e revelar o impacto significativo que uma estratégia com intencionalidade pedagógica que envolva a construção colaborativa e, ao mesmo tempo, a consciência do processo de aprendizagem individual, por meio de registros pessoais, pode estabelecer novas formas de envolver os alunos como protagonistas de seu processo de aprendizagem. Utilizando ferramentas e recursos midiáticos multissensoriais, o professor procura criar condições para a incorporação da cultura digital nas práticas docentes do ensino superior, em especial no período de quarentena, em função da pandemia da covid-19. Para garantir aspectos relacionados à ética em pesquisa, os nomes dos estudantes nos registros de atividades são fictícios.

16 BAZZO, W. A. (org.). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/introducaoestudoscts.php>. Acesso em: 17 jun. 2017.

17 JENKINS, H. *Cultura da conexão*. São Paulo: Aleph, 2014, p. 25.

4. A EXPERIÊNCIA DO MURAL COLABORATIVO E DO DIÁRIO DE APREDIZAGEM VIRTUAL

A construção do mural colaborativo apresentou-se como uma atividade de síntese muito interessante e estimulante para que os estudantes experimentassem vários formatos midiáticos e linguagens audiovisuais por meio dos quais pudessem expressar os principais conceitos apreendidos na leitura do capítulo, mas também criar pontes e expandir as possibilidades de compreensão dos conceitos acerca da temática proposta: “O que é sociedade?”.

Para a construção do mural, os grupos elaboraram esquemas, mapas mentais, mapas conceituais, infográficos, peças de jornais, dentre outras produções que impulsionam o estabelecimento de várias relações cognitivas com o conhecimento. Além disso, a criatividade na escolha, produção e uso de mídias de diferentes suportes para expressar os novos conhecimentos foi explorada de forma divertida e com linguagem adequada ao perfil do estudante do século XXI. Foram produzidas narrativas no Twitter em que os próprios autores explicam os conceitos e teorias estudadas, uma história em quadrinhos e, ainda, uma narrativa em vídeo em que os estudantes discutem em uma conversa no WhatsApp os conceitos da aula, utilizando-se de *memes* e outros elementos próprios da linguagem cotidiana dos jovens, que vão ressignificando esses recursos e incorporando-os ao seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, é notório como a possibilidade de apropriação de tecnologias e linguagens mais condizentes com o perfil do estudante impulsiona os processos de construção de conhecimento significativo, ao mesmo tempo que promove o engajamento e a participação ativa nas aulas *on-line* remotas.

Para criar condições para que o estudante identificasse e percebesse seu processo formativo, além da construção do mural colaborativo, foi proposta também uma segunda atividade, em que os estudantes relatavam seus processos individuais de construção de conhecimento em um diário de aprendizagem *on-line*, a partir do uso de uma ferramenta disponível no ambiente virtual da disciplina (Moodle).

Apresentamos, a seguir uma imagem do mural colaborativo:

Disponível em: <https://padlet.com/analusouzalopes/x3ummopfm5gr>

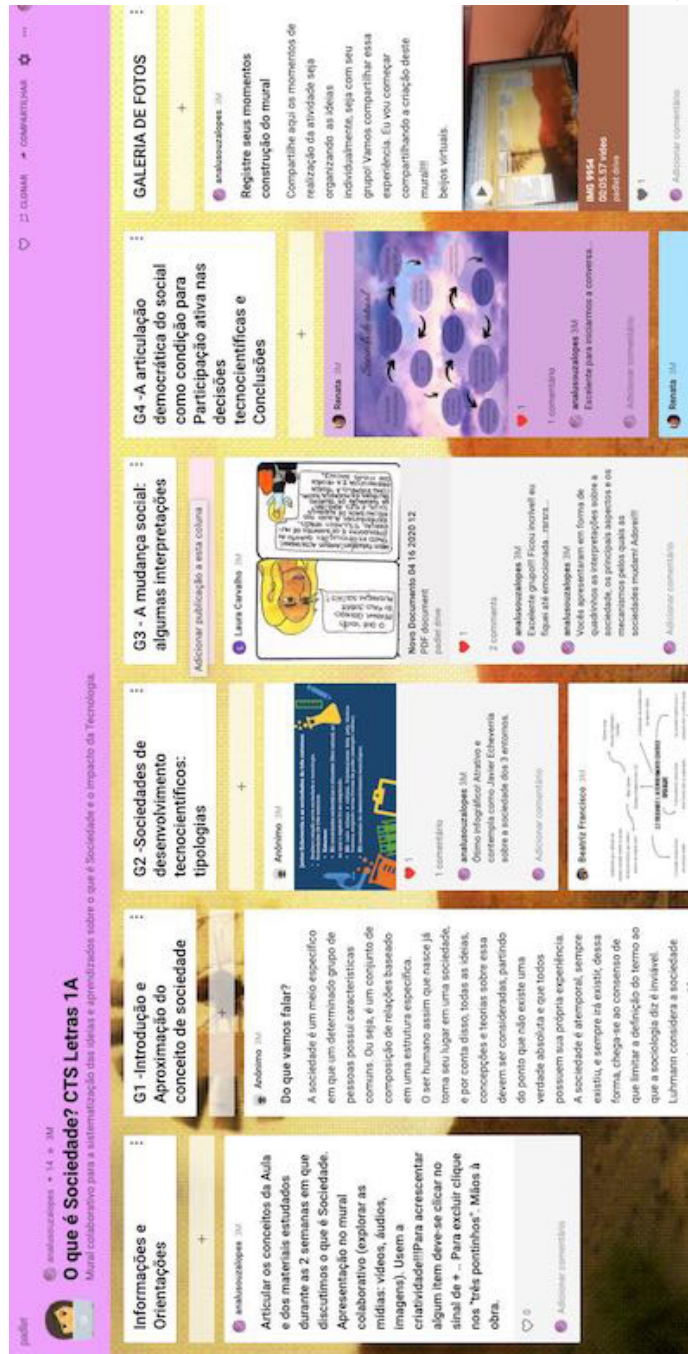


Figura 1: Mural colaborativo

A construção do mural permitiu aos estudantes ampliar suas fontes de conhecimento, de forma que os temas abordados no capítulo foram expandidos, por meio de pesquisas que os levaram a construir conhecimentos e estabelecer relações para além do texto proposto para a leitura.

Vejam alguns exemplos:



Figura 2: Twitter de Miklas Luhmann apresentando sua teoria sobre os sistemas sociais



Figura 3: Videogrupo de WhatsApp que explica o pensamento de Aristóteles sobre a *polis*

A história em quadrinhos foi outra estratégia criada por um grupo para expressar os conceitos apreendidos a partir da leitura do texto. Retratam a professora, como acontece normalmente em suas estratégias de aulas presenciais. A professora se vale do método socrático, e no produto “quadrinhos” os estudantes utilizam a mesma “metodologia” para apresentar os conceitos apreendidos. Eles exploram as possibilidades apresentando um infográfico que estabelece diálogo entre os autores estudados e as visões de sociedade.

Nesse sentido, é possível identificar como os estudantes estabelecem relações com conhecimentos prévios, vivências contextualizadas (em sala de aula), que lhes permitem “ancorar” novos conhecimentos e criar novos cenários para expressar seus aprendizados de forma significativa.



Figura 4: Quadrinhos sobre o tema “As mudanças sociais”



Figura 5: Infográfico sobre as principais ideias de Luhmann, Waal, Aristóteles e Malson

Para que ocorra aprendizagem significativa, é necessário que “ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento”¹⁸.

Além de produtos criativos que foram incorporados ao mural, é importante destacar os recursos de organização e sistematização de ideias, como mapas mentais, mapas conceituais, esquemas e linhas do tempo, que demonstram a compreensão dos conceitos, a apropriação e a síntese de conhecimento. Para essas produções, também foram exploradas ferramentas digitais na elaboração e apresentação de materiais atrativos visualmente.

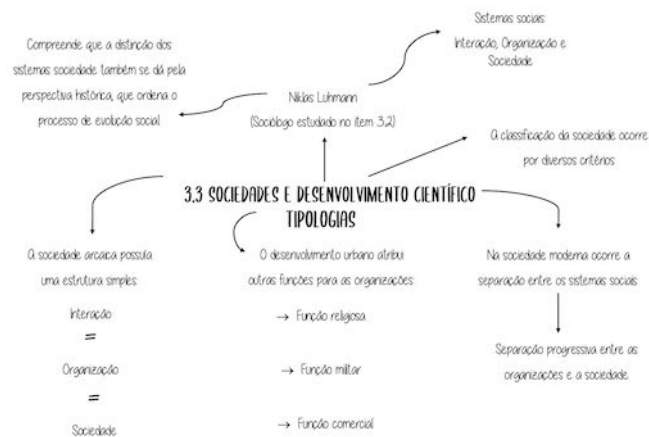


Figura 6: Mapa mental sobre sociedade e desenvolvimento científico: tipologias

Nesta perspectiva, vale destacar que, a partir do pensamento ausubeliano, a sistematização e a hierarquização de conhecimentos devem ser levadas em conta a partir da conceituação de “diferenciação progressiva”. Os mapas mentais são instrumentos úteis para a incorporação deste princípio, uma vez que diagramas que indicam relações entre conceitos facilitam a visualização e, consequentemente, podem ser usados para integrar, conciliar e diferenciar os conteúdos estudados.¹⁹

Ao observarmos os diários de aprendizagem, os registros apresentam relatos que corroboram a ideia de que explorar recursos diversificados é estratégia percebida pelos estudantes como estratégia significativa, conforme aponta Diana em seu diário: “durante os estudos usamos algumas metodologias que nos ajudaram a aprender o conteúdo. Dentre as que mais me ajudaram cito aqui a leitura dos textos e a elaboração de esquemas visuais”.

A intencionalidade do docente precisa estar presente na condução da proposta, para que os resultados consigam expressar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Por esta razão, a participação ativa e colaborativa deve ser conduzida pelo professor com uma abordagem clara e que permita ao estudante vivenciar momentos de colaboração, sistematização e aplicação dos conhecimentos. Mas é de extrema relevância que ele chegue a um momento de

18 MOREIRA, M. M.; MASI-NI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982, p. 14.

19 Ibidem.

síntese reflexiva, em que possa ser levado a identificar e reconhecer seu processo de aprendizagem. Na teoria da aprendizagem significativa, “é a consciência que atribui significado aos objetos que rodeiam o indivíduo”²⁰.

Essa percepção é identificada nos registros dos estudantes, que demonstram estar conscientes do percurso de aprendizagem que a atividade os levou a construir: “posso dizer que a descoberta do processo da formação do conhecimento foi algo novo para mim, e saber que o conhecimento é algo tão particular para cada pessoa, visto que cada um processa as informações de um jeito único e exclusivo, é realmente deslumbrante” (Murilo).

Destacamos o relato de Andreia, que enfatiza como “a importância de estudar a linguagem e a arte como elementos parte da sociedade se materializou por meio dos estudos e pesquisas que fizemos nas aulas de CTS, como, por exemplo, o mapa mental que sintetizava a relação existente entre tecnologia e arte, linguagem etc.”.

A consciência do processo de aprendizagem se dá ainda na medida em que o estudante se percebe ativo em sua experiência de aprendizagem. É esta relação contextualizada que lhe permite identificar como e o que aprende e, ainda, o impacto desse novo conhecimento para sua estrutura cognitiva e sua vida. A possibilidade de criar e explorar recursos midiáticos é evidenciada nos relatos como instrumentos importantes para o engajamento e participação dos estudantes, criando um contexto significativo para a aprendizagem. Vejamos o registro da estudante Anne Bianca: “Não posso deixar de fora o impacto da metodologia aplicada pela professora, que, para nos dar uma visão mais ampla, nos engajou em projetos dinâmicos e criativos, que materializaram nossa visão dos conceitos vistos nas aulas, como a ferramenta *padlet*, o mapa mental”.

A combinação, com intencionalidade pedagógica, de organização e sistematização das atividades permite criar condições para o processo de aprendizagem ativo e, ainda, que o estudante reconheça seu percurso de aprendizagem. Além disso, o engajamento e o envolvimento dos estudantes nas atividades contribuem para um processo significativo. O uso das ferramentas digitais, em especial o *padlet* – com a diversidade de recursos midiáticos –, estimula a interatividade dinâmica e ativa diferentes inteligências e habilidades.

Neste relato, de Jéssica, percebe-se claramente a compreensão dos estudantes sobre como o uso de diversas linguagens engaja-os e desperta o interesse pelo tema proposto:

as ferramentas utilizadas para as avaliações e trabalhos em grupo despertaram em mim um interesse muito grande pelo assunto e por tudo que cerca a disciplina. Poder utilizar ferramentas como o *padlet* para expor os conteúdos aprendidos traz uma prática mais tecnológica e nova para a sala de aula (presencial ou virtual), explora nossas habilidades em conectar o conteúdo a imagens, vídeos, notícias, sites e até gifs.

Outro ponto que merece destaque nesta experiência é permitir que o estudante perceba a intencionalidade da professora em “inserir-lo” de forma ativa em seu processo de aprendizagem, como podemos observar no relato de Juliana:

20 Idem, p. 2.

o objetivo dela [a professora] de sempre nos inserir na aula, com as nossas impressões e visões de mundo. [...] ela nos traz plataformas interessantíssimas, como o *padlet* e outro *site* onde montamos simultaneamente um mural de palavras. Aprender assim instiga a curiosidade, tira um pouco do peso de obrigação e seriedade, dá espaço à aprendizagem leve, divertida, feita em conjunto. Ou seja, não existe apenas preocupação com conteúdo, mas também com a metodologia, em como esse conhecimento chegará até nós, alunos.

É possível perceber o engajamento dos estudantes por meio das atividades, em especial a construção do mural colaborativo que os mobilizou conjuntamente, mesmo no contexto do isolamento social. A experiência de aprendizagem registrada nos diários de aprendizagem contribui para ajudar o estudante neste processo de reconhecimento do seu próprio processo de aprendizagem, como podemos observar no relato de Carina:

na última unidade, em que discutimos o tema de sociedade, tínhamos de fazer um trabalho em grupo (em tempos de quarentena). Desconfiei da efetividade de um trabalho assim nessa altura, mas com meu grupo tive uma ótima experiência. Lemos o texto, apresentamos as ideias e uma de nossas colegas se disponibilizou a desenhar uma história em quadrinhos à mão.

Por fim, vale destacar que todo o trabalho desenvolvido, quando feito com intencionalidade, encontra nas trilhas de aprendizagem um forte recurso metodológico para conduzir o estudante em seu processo de aprendizado, propiciando várias formas de interagir e construir conhecimento. A atividade do mural colaborativo, ora apresentada neste artigo, se apresenta como um elemento de síntese de conhecimentos que deve ser acompanhado de outros momentos que permitam ao estudante vivenciar oportunidades de exposição ao conteúdo, contextualização e aplicação para chegar à síntese. Os materiais devem ser potencialmente significativos e permitir que o estudante estabeleça relações com o conhecimento em seu percurso formativo. Desta forma é possível chegar à percepção de como a aprendizagem foi construída, conforme registro de Clara em seu registro de aprendizagem:

[...] quando estudamos “O que é sociedade?”, tivemos videoaula, resposta no fórum e, para complementar, construímos um mural colaborativo, mais uma vez, o que seria difícil compreender apenas com a leitura e um resumo ficou inovador e mais eficiente, com cada grupo compartilhando seu conhecimento, explorando diversas ferramentas, aplicabilidade, conceitos, teorias... A criatividade sempre flui, cada um trabalhando de um jeito e fazendo dar certo em conjunto. [...] Aprendemos que cada tema se relaciona diretamente e se influencia mutuamente, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Podemos perceber que esta estratégia de proposição de uma experiência colaborativa e interativa permite que estudantes sejam provocados a uma postura ativa em seu processo de aprendizagem e, ainda, que sejam produtores de conhecimento e explorem as possibilidades que a cultura digital oferece em nossa contemporaneidade. O resultado do mural colaborativo demonstra como a mobilização em grupos impulsionou os estudantes a ampliar as possibilidades de

conhecimento e, ainda, como é possível tornar visível a inteligência coletiva que Lévy²¹ apontava como as tecnologias da inteligência no ambiente do ciberespaço.

Assim, estimular a exploração, a contextualização, a reflexão, a aplicação e a síntese de conhecimentos são elementos fundamentais para a construção de trilhas de aprendizagem aos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os desafios impostos aos docentes pela migração de aulas presenciais para outros suportes digitais em atendimento às demandas causadas pela pandemia da covid-19, discutimos, por meio de referenciais teóricos, possibilidades de incorporação de tecnologias digitais em contextos educacionais, em especial no ensino superior.

Nesse sentido, pela própria experiência dos professores neste momento e a troca de experiências e estratégias pedagógicas, a vivência “compulsória” no ciberespaço se apresenta como uma possibilidade de inteligência coletiva, apontada por Lévy²², e se configura numa oportunidade para se repensar novas formas de aprender e ensinar.

Apresentamos a necessidade de incorporação da cultura digital nas práticas escolares, que, neste momento de ruptura com o ensino presencial, se apresentou como possibilidade de ação para que estudantes não tivessem suas atividades interrompidas. Nossa reflexão se baseou na experiência de organização e sistematização de atividades curriculares para estudantes do primeiro semestre de um curso superior de licenciatura em Letras, na disciplina Ciência, Tecnologia e Sociedade nas Artes, Linguagens e Culturas.

Nossa análise se concentrou na realização de uma atividade avaliativa para síntese do conhecimento dos estudantes, utilizando dois instrumentos: a construção de um mural colaborativo por meio de uma ferramenta digital, *padlet*, e registros individuais de aprendizagem, por meio da ferramenta Diário de Aprendizagem, do Moodle.

A experiência demonstrou o engajamento dos estudantes na apropriação de produção de recursos midiáticos que ampliaram as possibilidades de construção de conhecimentos e do estudo do tema “O que é Sociedade”, a partir de um capítulo da bibliografia básica. A ferramenta *padlet* se apresentou com um “espaço” ou “meio” para a convergência de mídias, com linguagens condizentes com o perfil dos estudantes, o que permitiu a participação, a criatividade e a produção de diversas formas de expressão e construção de narrativas sobre o aprendizado coletivo e individual, que são identificados nos registros dos diários de aprendizagem.

Os resultados demonstram a efetividade da ação, já que, mesmo estando afastados fisicamente, puderam manter-se em atividades coletivas, interessados e engajados com a proposta, como protagonistas de seu aprendizado. Destacamos que a combinação das duas ações – construção do mural e registro no diário de aprendizagem – contribuiu para que os estudantes pudessem tornar-se

21 LÉVY, op. cit., 1999a.

22 Ibidem.

produtores de conhecimento e, ao mesmo tempo, tivessem consciência de seu processo formativo.

Compreendemos com essa experiência que, face aos desafios que a pandemia impôs a professores do mundo, incorporar cultura digital nas práticas pedagógicas é uma necessidade emergente e, ao mesmo tempo, uma medida complexa, pois implica planejamento, intencionalidade pedagógica, bom uso de tecnologias e metodologias condizentes com as necessidades educacionais de cada nível de ensino. Nesta experiência, as metodologias ativas, combinadas com o uso de tecnologias digitais, propiciaram momentos de formação significativa para os estudantes desse curso superior, o que permitiu criar “espaços virtuais” para a construção de novos saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. *et al.* **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.
- BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAZZO, W. A. (org.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/salactsi/introducaoestudoscts.php>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Nacional, 1950.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.
- JENKINS, H. **Cultura da conexão**. São Paulo: Aleph, 2014.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999a.
- MAHONEY, A; ALMEIDA, L. **A constituição da pessoa na proposta de Wallon**. São Paulo: Loyola, 2014.
- MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital**. Curitiba: Appris, 2019.
- MOREIRA, M. M.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- VIGOSTKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática. Professora do curso de pós-graduação da Faculdade Oswaldo Cruz. Membro da Equipe SiteEducativa. E-mail: acarambi@alumni.usp.br

Toda pessoa tem direito à educação [...]. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado. O acesso ao ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do mérito (artigo 26).¹

As atividades nessa edição têm como cenário a pandemia que atinge o nosso país de forma incontrolável, com medidas sanitárias e econômicas que acirraram as diferenças sociais que já são grandes. O problema é a negação da ciência pelo governo federal. Vamos abordar este tema e as consequências dessa negação, a partir da reflexão em três artigos que, apesar de terem sido escritos antes dessa crise sanitária, trazem pontos significativos para a análise.

O primeiro que selecionamos é o artigo que apresenta a entrevista de Marco Antônio Rodrigues Dias, autor da obra “Ensino superior como bem público – perspectivas para o centenário da Declaração de Córdoba”, e traz em sua análise a questão que já vinha sendo anunciada, o ensino público. O entrevistado apresenta a educação superior como bem público e, também, pondera sobre as forças operantes nos últimos anos no modelo privado de ensino universitário no Brasil.

O compromisso com a transparência das informações, em particular, do conhecimento científico, é contemplado no artigo de Ana Beatriz Camargo Tuma e André Chaves de Melo Silva: “Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais”² que, segundo os autores, devem, dentre outros aspectos, contemplar a área de Transferência de conhecimentos para a sociedade, a qual, em linhas gerais, é voltada para a educação e a divulgação científica.

O ensino remoto, que é o cotidiano de nossas escolas públicas e privadas, no momento atual, é discutido a partir do artigo de Thiago de Tavares das Neves e Elizama das Chagas Lemos: “Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância”, cujo objetivo é problematizar a

1. ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Artigo 26º. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

2. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no Grupo Temático Meio Ambiente: educação, por e pela natureza, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, de 12 a 14 de novembro de 2018.

técnica, a tecnologia e as conexões com intuito de refletir sobre a importância desses três tópicos na construção de uma aposta de aprendizado, a educação a distância (EAD).

Como contraponto temos o artigo: “Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje”, de Ana Elisa Ribeiro, com base em uma concepção de leitura como prática social e inspirado em estudos de história cultural e teorias de letramento, este trabalho traz uma discussão sobre a relação de jovens estudantes de ensino médio com as práticas de leitura, especialmente em relação aos dispositivos mais empregados para o porte e a leitura de textos.

As atividades nesta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- **A educação superior como bem público:** educação superior como bem público, acessível a todos, livre e responsável e vinculada à solução dos problemas da sociedade em seu conjunto; entrevista com o autor de: “Ensino superior como bem público – perspectivas para o centenário da Declaração de Córdoba”.
- **Transferência de conhecimentos para a sociedade:** Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais.
- **Educar na era digital:** Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância.
- **Sem modo avião:** Uma concepção de leitura como prática social.

PRIMEIRA ATIVIDADE

A educação superior como bem público

A atividade está organizada para os cursos de graduação, pós-graduação e professores das diferentes áreas do conhecimento, tem como apoio a entrevista do Prof. Dr. Marco Antônio Rodrigues Dias, professor Aposentado da Universidade de Brasília (UnB), Dias é ex-diretor da Divisão da Educação Superior da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em Paris (1981-1999). Nesta entrevista, apresenta o ponto de vista internacional sobre a educação, a partir de suas funções em diversos órgãos internacionais que, com Rafael Guarga, recebeu, em Córdoba, a distinção “Centenário da Reforma Universitária” por serem considerados, os dois, representantes atuais do espírito da reforma que marcou o conjunto do sistema universitário do continente: educação superior como bem público, acessível a todos, livre e responsável e vinculada à solução dos problemas da sociedade em seu conjunto.

Para o desenvolvimento da atividade propomos a seguinte sequência didática:

1. Leitura do artigo, tendo como roteiro a discussão das questões:

- *As propostas governamentais atuais de alterações no modelo de financiamento público do ensino superior brasileiro que trazem, em si, uma concepção bem diferente da educação como um bem público.*
- *A crise orçamentária do ensino superior brasileiro ganhou contornos dramáticos em 2019, quando o chamado “Future-se”, projeto proposto pelo Ministério da Educação (MEC), apontou para uma mudança profunda no modelo de financiamento das universidades públicas federais.*
- *Qual é a avaliação do entrevistado sobre a proposta “future-se” apresentada em 2019 pelo MEC.*
- *Por que, na opinião do entrevistado, os atuais administradores do país decidiram pela privatização das instituições públicas.*

2. Fazer a síntese das considerações em grupo. Nos mesmos grupos, solicitar que pesquisem no artigo as frases abaixo, contextualizando-as no texto e tendo como panorama o Brasil.

- *As empresas, no regime capitalista, organizam-se para ter lucros.*
- *As universidades visam a objetivos sociais.*
- *Visar à eficácia é visto como sinônimo de lucro.*
- *Organizações internacionais decidiram destruir o conceito de educação como bem público.*
- *O contraditório é fundamental em uma democracia.*

3. Após a discussão das considerações dos grupos, propor que pesquisem a produção acadêmica de sua instituição e as contribuições destas para o bem público.

4. Fazer o levantamento da composição social dos alunos de sua instituição, em especial, do papel das cotas na democratização do acesso ao ensino superior.

5. Discutir o significado dos gastos em educação, em ciência e tecnologia para o desenvolvimento e autonomia do conhecimento de uma nação livre e autônoma.

6. Pesquisar os gastos em ciência e tecnologia nas instituições internacionais que têm como compromisso o bem público.

SEGUNDA ATIVIDADE

Transferência de conhecimentos para a sociedade

O artigo que subsidia esta atividade é: “Transferência de conhecimentos para a sociedade: o caso do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Biodiversidade e Produtos Naturais (INCT-BIONAT)”, de Ana Beatriz Camargo Tuma e André

Chaves de Melo Silva. O artigo argumenta que os Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs) devem, dentre outros aspectos, contemplar a área de “transferência de conhecimentos para a sociedade”, a qual, em linhas gerais, é voltada para a educação e a divulgação científica.

A atividade está organizada na reflexão sobre a transparência da informação do conhecimento para a sociedade, e propomos a sequência didática:

1. Leitura do artigo com ênfase nos itens:

- *Conhecer o INCT-BioNat, destacando: formado por 50 pesquisadores pertencentes a 16 universidades do Brasil e dois institutos de pesquisa.*
- *Rede de pesquisas interdisciplinares em química de produtos naturais provenientes da biodiversidade brasileira*
- *A missão da rede BioNat, destacando: disseminar o conhecimento produzido sobre produtos naturais para a sociedade.*

2. Após esta leitura de identificação do INCT-BioNat, consultar o site do BioNat, que trata da missão.

3. Discutir, em pequenos grupos, o significado da educação ambiental, para subsidiar a discussão e fazer a leitura do item 3. *Educação, comunicação e jornalismo ambiental.*

4. Como fechamento da discussão, propomos a manifestação dos grupos sobre a afirmação das autoras no item conclusões: “Além disso, é possível afirmar que o INCT-BioNat produz comunicação ambiental e não jornalismo ambiental”.

5. Ainda na perspectiva da transparência da informação científica para a sociedade, propomos que os grupos pesquisem, nas mídias sociais, a transparência sobre os dados da pandemia em nosso país (abril e maio de 2020) e relatem o significado disso para a preservação da saúde da população.

TERCEIRA ATIVIDADE

EDUCAR NA ERA DIGITAL

A escolha do artigo: “Educar na era digital: considerações sobre tecnologia, conexões e educação a distância”, de Ana Beatriz Camargo Tuma e André Chaves de Melo Silva, está relacionada com o momento que atravessamos em plena pandemia. Com a escola funcionando em conexão remota, cabe a questão da democratização do acesso à educação. O objetivo do artigo é problematizar a técnica, a tecnologia e as conexões com intuito de refletir sobre a importância desses três tópicos na construção de uma aposta de aprendizado, a educação a distância. Para a reflexão colocamos, também, a questão da desigualdade de

acesso à tecnologia, da maioria dos jovens da escola pública, para continuar sua educação via conexão remota.

A reflexão sobre a questão da democratização e acesso à educação é destinada aos professores da escola básica, alunos, pais e alunos dos cursos de graduação, e está organizada na seguinte sequência didática:

1. Os participantes, em grupos da comunidade ou individualmente, coletam depoimentos de como é a participação dos alunos nas aulas remotas em sua região, completando com o número de quantos não conseguem participar por motivos de falta de equipamento: tablete, computador ou celular e falta de sinal da internet na região ou dificuldade de acessar o *wi-fi*.
2. Os grupos ou indivíduos apresentam suas informações nas suas redes de contato e discutem possíveis interferências para minorar os efeitos da desigualdade na população de jovens com dificuldade de acesso às tecnologias.
3. Aos alunos de graduação sugerimos a leitura do artigo, enfatizando os pontos a seguir, retirados do texto:
 - *É preciso enxergar na técnica moderna seu potencial libertário, sua potência criadora.*
 - *Ao partir do pressuposto teórico de Latour³, as palavras social e conexão possuem o mesmo significado.*
 - *A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino eficiente e eficaz em contemplar grandes contingentes de pessoas de forma efetiva.*
 - *De acordo com Blois⁴, o Brasil tem como característica ser um espaço democrático de convivência de ofertas de EAD e, dessa forma, propicia o atendimento aos excluídos.*
 - *O aumento do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão criando ambientes de interação e de aprendizagem.*
 - *O conceito de conectivismo se encaixa de forma adequada nesse processo de troca na era digital.*
4. Após a leitura sugerimos a discussão desses pontos, primeiro contextualizando-os no texto e depois a opinião do grupo ou indivíduo sobre cada afirmação.
5. Comparar as afirmações dos autores com a realidade da escola pública apresentada nas mídias, nesse momento de pandemia, com a conexão remota.
6. Discutir o significado de ensino remoto verso educação a distância (EAD), a quem interessa a qualidade do ensino e aprendizagem. Para subsidiar propomos consultar o site do Conselho Nacional de Secretários de Educação⁵ e a leitura no artigo sobre AVAs no último parágrafo do item: *ambientes diferenciados de aprendizagem*.

3. LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru: Edusc, 2012.

4. BLOIS, Marlene. Do ensino por correspondência à internet: a busca da democratização do conhecimento. **Revista CREAD**, State College, v. 8, p. 29-38, 2000.

5. ENSINO remoto. **Consed.info**. Brasília, DF, 20 maio 2020. Disponível em: <https://consed.info/ensinoremoto/>. Acesso em: 8 out. 2020.

QUARTA ATIVIDADE

Sem modo avião: uma concepção de leitura como prática social

O artigo de Ana Elisa Ribeiro: “Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje” foi escolhido para a reflexão sobre a concepção da leitura como prática social, pois tem como objetivo tecer considerações sobre o modo como os jovens do ensino médio intercalam suas práticas de leitura em ambientes digitais e impressos. A atividade é destinada aos professores de português do ensino básico e a alunos de graduação de áreas afins. Está organizada na sequência didática a seguir:

1. Leitura individual do artigo, com destaque aos pontos que o leitor considerar significativo para sua prática em sala de aula.
2. Discussão, em grupo, dos destaques. Observação: o grupo pode ser dos professores da escola sobre como motivar os alunos para a leitura de textos literários ou dos alunos de graduação, nas suas aulas de prática de ensino sobre literatura.
3. Apresentamos alguns pontos selecionados para subsidiar a discussão nos grupos:
 - *O que está nas suas mochilas hoje.*
 - *Nos deslocamentos pela cidade.*
 - *Livros impressos e livros digitais.*
 - *Em relação ao valor simbólico, o livro impresso continuou em primeiro lugar.*
 - *Ler e pesquisar na web, boas e más aulas.*
4. Sugerimos que os professores de português discutam, em suas redes de contatos, que práticas pedagógicas são possíveis para promover as leituras de textos literários por parte dos alunos em educação remota.