

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -
Ano XXVII - n. 2 - Ago/Dez 2022

Comunicação e educação em perspectiva emancipatória

- É tempo de esperançar: entrevista com Nilma Lino Gomes
- Diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela
- O trabalho crítico na construção de identidades de jovens negros universitários
- Literacias para a Cidadania Global
- Articulações da luta político-pedagógico-comunicativa do MST com o trabalhador urbano

Catalogação 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. — 2022 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2022 — 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. Carlos Gilberto Carlotti Jr.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungioli

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 Kholing Peruzzo (UFES, Intercom, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendi Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria da Azevedo Mell 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), Itaná 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), Marcus 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 Rossi (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), Suely Fragoso (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 María Ribeiro Ferín 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), María 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, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli (USP), Gisela Castro (ESPM/SP), Iluska Coutinho (UFJF), Ismar de Oliveira Soares (USP), Maria Cristina Palma Mungioli (USP), Pablo Nabarrete Bastos (UFF), Roseli Fígaro (USP), Sônia Virgínia Moreira (UERJ)

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIMENTAMENTO E APOIO FINANCEIRO DA AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÉMICA. ÁGUIA.

Fontes de Indexação

DIADORIM

DIALNET

DOAJ

Google Acadêmico

HAL

Journals For Free

Latindex catálogo 2.0

Latindex Directorio

LatinRev

LivRe

MIAR

OAJI

Oasisbr



Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4

Diagramação: Daniela Pires | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Yasmin Fonseca | Tikinet

Avaliadores dessa edição:

Aline Cristina Camargo
Ana Luisa Zaniboni Gomes
Ceres Maria da Silva Santos
Clarissa Josgrilberg Pereira
Francisco de Assis
Gabriela da Silva Zago
Isabel Maria Ribeiro Ferín Cunha
Issaaf Karhawi
Janaina Visibeli Barros
João Paulo Hergesel
Luiz Claudio Martino
Monica Pegurer Caprino
Patrícia Oliveira de Freitas
Roselete Fagundes de Aviz
Ruth Ribas Itacarambi
Sonia Virgínia Moreira
Suzana Schmidt Viganó

EDITORIAL

A revista Comunicação & Educação, em seu último número de 2022, vem à luz sob o signo da esperança. Após quatro anos de ataques sistemáticos à educação, cultura, ciência e tecnologia, universidades públicas, para circunscrever a lista, vislumbramos horizonte profícuo para a (re)construção do país. À terra arrasada juntam-se demandas de inúmeras ordens: melhorias nas condições de vida dos enormes contingentes da população afastada dos salários dignos, recuperação de empregos, combate à fome, acesso à saúde e assistência social, apoio à pesquisa, às artes, ao mister educador. Enfim, a despeito do cenário complexo é preciso ouvir a voz rouca de Nelson Cavaquinho: “O sol há de brilhar mais uma vez/A luz há de chegar aos corações/Do mal será queimada a semente/O amor será eterno novamente [...]”¹.

O material que colocamos à disposição dos leitores e leitoras reúne, em suas cinco seções, um conjunto de textos de extrema atualidade, força indagativa e propositiva no tangente aos vínculos comunicativo-educativos. Podemos sistematizar os artigos nacionais em torno de quatro grandes eixos: o problema envolvendo a informação/desinformação, temática cuja relevância está a desafiar a própria saúde das democracias, haja vista a cena política dentro e fora do Brasil, toda ela recortada por fake news, notícias maliciosas, mentira pura e simples. E isto solicita dos/das coenunciadores/as maior discernimento frente ao que é posto em circulação pelos dispositivos midiáticos.

Tal ecossistema comunicativo nos leva a uma segunda preocupação tratada em vários dos artigos disponibilizados nesta Revista: o necessário avivamento da competência crítica, alfabetização midiática, leitura crítica. São termos/conceitos que emergem para enfatizar o fato segundo o qual os signos descentrados em palavras, imagens, sons e seus cruzamentos e confluências estão a solicitar atenção especiosa, apreensão diligente, agudeza no reconhecimento das ordens discursivas, vez que elas estruturam campos de sentidos, muitas vezes, gestados em mundos paralelos, realidades evanescentes, significantes despidos de significados. Ocorre que tudo isto funciona difundindo valores, (pré)conceitos, ideários regressivos e estapafúrdios – haja vista os movimentos antivacina e terraplanista, os caçadores fantasmáticos de comunistas e os entoadores de rezas clamando, em portas e muros de quartéis, a volta da ditadura. Conforme esclarecem alguns dos artigos ora publicados, a ação comunicativo-educativa ajustada aos registros analítico-críticos é decisiva para tornar mais profícua e eficiente a leitura das variadas cadeias de mensagens disseminadas socialmente pelo aparato midiático.

A se acompanhar, ademais, dois outros vetores temáticos presentes nesta Comunicação & Educação: de um lado, o debate acerca dos modos de superação do que poderíamos chamar de conhecimento regulado e a busca dos saberes emancipatórios –

¹ JUÍZO final. Intérprete: Nelson Cavaquinho. Compositores: Nelson Cavaquinho e Élcio Soares. In: NELSON Cavaquinho. Intérprete: Nelson Cavaquinho. [São Bernardo do Campo]: Odeon, 1973.

para os quais convergem, certamente, as estratégias atinentes à alfabetização midiática; e, de outro, a compreensão de que é possível ajustar determinados programas de ensino universitário a interesses das comunidades às quais estão vinculados, incluindo programas que permitam conhecer os mecanismos de funcionamento dos meios de comunicação.

Para o artigo internacional, contamos com a oportuna colaboração da professora Isabel Ferrin, docente aposentada da Universidade de Coimbra e pesquisadora do ICNOVA (Instituto de Comunicação da Nova/Lisboa). O seu tema, que vincula cidadania e literacias, possui forte conexão com o primeiro eixo de artigos, conforme situamos acima, permitindo, portanto, que os nossos leitores e nossas leitores tenham um panorama de projetos europeus sobre educação para os meios, em assunto de inegável relevância: o da formação para a cidadania.

A entrevista deste número da Revista foi realizada com a educadora Nilma Lino Gomes. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – onde é docente –, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado concluído junto à Universidade de Coimbra. Entre tantos títulos e méritos, essa mineira de Belo Horizonte foi a primeira mulher negra a dirigir uma universidade federal em nosso país: ela ocupou o cargo de reitora pro tempore (2013-2014) da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira).

A sua trajetória como professora, pesquisadora, militante do movimento negro traz uma série de iluminações para os que trabalhamos na interface comunicação e educação.

A seção de experiências permite acompanhar iniciativas inovadoras que foram implementadas em âmbitos como os da educação, ao longo da pandemia do coronavírus, e de proposições que vêm sendo feitas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), visando a imantar formação pedagógica e processos de comunicação.

Por fim, elaboramos um conjunto de sugestões de trabalho e atividades a partir dos textos componentes desta edição e que poderão ser aproveitados pelos docentes em suas atividades didático-pedagógicas junto aos discentes.

Neste momento em que o verbo freiriano esperançar retorna ao nosso circuito, podendo ser acionado em diferentes tempos e modos, façamos dele uso para tornar mais proficiente o estudo das interfaces educomunicativas.

Boa leitura

Os editores

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS

Ciências da Comunicação contra a desinformação

Eugenio Bucci 5

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação: dialogando com Freire e Perrenoud

*Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves,
Leandro Marlon Barbosa Assis* 20

Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante

*Cicilia Maria Krohling Peruzzo, Ingrid Gomes Bassi,
Carlos Humberto Ferreira Silva Junior* 33

Qualidade na comunicação promotora da saúde: diálogos entre a literatura especializada e as perspectivas dos jovens

*Danilo Rothberg, Vinícius Lauriano Ferreira, Aressa Joel Muniz,
Ana Valéria Machado Mendonça* 49

A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela
Thaiane Moreira de Oliveira, Lumárya Souza de Sousa 63

Foto Voz – novas técnicas de pesquisa, educação e intervenção social

Maria Cristina Castilho Costa 78

Studygram: os modos “instagramáveis” de ser estudante

Bianca S. Biadeni, Gisela Castro 88

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar

Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno 105

Inovação ativa em jovens negros universitários: o trabalho crítico emancipatório na construção de identidades

Thainá Rocha da Silva, Priscila Ferreira Perazzo 125

Imagen institucional de universidades comunitárias: arquétipos no inconsciente coletivo da comunidade

*Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins, Mayara Bonin Ramos,
Vagner Luis Bazzanello* 140

#HoraDeVotar: uma experiência de media literacy durante o ensino remoto

Adriana Barsotti, Barbara Emanuel, Rachel Bertol 155

Um roteiro às avessas: uma aproximação didática para a leitura de Lucrécia D'A. Ferrara

Luis Mauro Sá Martino 169

ARTIGO INTERNACIONAL / ARTÍCULO INTERNACIONAL

Literacias para a cidadania global

Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha.....183

ENTREVISTA

Dá para esperançar? Eu acho que sim. Entrevista com Nilma Lino Gomes

Cláudia Lago, Manuela Thamani199

EXPERIÊNCIA

Comunicação e experiências multiterritoriais: integração na cooperação da pós-graduação
durante a pandemia

*Daniela Zanetti, Edgard Patrício, Lisiane Aguiar, Mara Rovida, Paula Melani Rocha,
Rafael Schoenherr, Tamires Ferreira Coelho.....214*

A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem em física e matemática em um curso
profissionalizante da educação de jovens e adultos (Projeja)

Elizete Costa Campos, Luciene Lima de Assis Pires, Paulo Henrique de Souza.....230

RESENHA CRÍTICA

Articulações da luta político-pedagógico-comunicativa do MST com o trabalhador urbano
e a cidade na construção da hegemonia popular

Solange Inês Engelmann.....241

POESIA

Um tupi tangendo o alaúde: a poética de Mário de Andrade

Arlindo Rebechi Junior252

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi264

Ciências da Comunicação contra a desinformação¹

Eugenio Bucci

Professor Titular da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP). Coordenador Acadêmico da Catedra Oscar Sala (IEA-USP) e Superintendente de Comunicação Social da Universidade de São Paulo.

E-mail: ebucci@usp.br

Resumo: A partir do entendimento de informação, não apenas pela etimologia, mas pela história do uso social do termo, procuro desenvolver o conceito de desinformação. Mais do que boatos, mais do que um rastilho de mentiras, a desinformação, a meu ver, deve ser vista como um subproduto tóxico da *Superindústria do Imaginário*, pondo em risco a normalidade democrática e impulsionando discursos com traços fascistas. Se a informação ajuda a tecer laços de confiança na esfera pública, a desinformação dissolve esses laços. Nos marcos da *Superindústria do Imaginário* – um estágio do capitalismo em que o valor da imagem da mercadoria supera o valor do corpo da mercadoria –, a comunicação deixa de ser uma atividade acessória (a serviço de organizações públicas ou privadas) para se tornar o centro da atividade econômica e da política, definindo o estatuto da desinformação – um padrão comunicacional que comprime o pensamento e a verificação dos fatos em proveito das identificações libidinais, das paixões e do desejo. Tanto isso é verdade que os conglomerados monopolistas globais (as big techs, como Meta, Apple ou Alphabet) alcançam os maiores valores de mercado da história, na casa dos trilhões de dólares.

Palavras-chave: informação/desinformação; superindústria do imaginário; democracia; verdade factual; fascismo.

Abstract: From the understanding of information, not only through the etymology, but through the history of the social use of the term, I try to develop the concept of disinformation. More than rumours, more than a fuse of lies, disinformation, in my view, should be seen as a toxic by-product of the *Superindustry of the Imaginary*, jeopardizing democratic normality and boosting discourses with fascist traits. If information helps to weave bonds of trust in the public sphere, disinformation dissolves those bonds. In the framework of the *Superindustry of the Imaginary* – a stage of capitalism in which the value of the commodity's image surpasses the value of the commodity's body – communication is no longer an accessory activity (at the service of public or private organizations) to become the center of economic and political activity, defining the status of disinformation – a communicational pattern that compresses thought and verification of facts in favor of libidinal identifications, passions and desire. This is so true that global monopoly conglomerates (big techs such as Meta, Apple or Alphabet) reach the highest market values in history, in the trillions of dollars.

Keywords: information; disinformation; superindustry of the imaginary; democracy; factual truth; fascism.

¹ Este texto foi apresentado pelo autor como Conferência de Abertura do 45º Congresso da Intercom, em João Pessoa-PB, em 7 de setembro de 2022.

Recebido: 12/09/2022

Aprovado: 16/09/2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta conferência a dois nomes das Ciências da Comunicação que me motivaram no meu percurso acadêmico: José Marques de Melo, com quem aprendi em palestras e escritos, e Jeanne Marie Machado de Freitas, ela que preferia se situar no campo das Ciências da Linguagem, de quem fui aluno. Seja como alicerce, pano de fundo ou farol, as ideias dessas duas figuras singulares nos farão companhia aqui hoje.

1. SOBRE A INFORMAÇÃO

Estou de acordo com os que dizem que é preciso contestar e corrigir a desinformação. Sim, tratemos de desmenti-la. Mas, se queremos vencê-la, nosso maior desafio como estudiosos é explicá-la. De onde ela brota? Com quais vetores? Para onde aponta? A partir dessas perguntas, venho propor um exercício de pensamento crítico. Peço a vocês que me acompanhem numa exposição feita de palavras, apenas de palavras. Propositadamente, não usarei imagens. Minha contribuição é teórica.

Nesse percurso, vou me ocupar de linhas de longo curso na história das ideias. Além do imediato, devemos pensar sobre os conceitos, suas raízes e seus prolongamentos de longa duração. Estamos diante de enfrentamentos urgentes, é verdade, mas o tempo do pensamento precisa ser mais largo.

Para dar conta disso, eu subdividi a minha fala em três fôlegos: no primeiro, vou condensar uma retrospectiva do conceito de informação; no segundo, vou expor o que podemos entender por desinformação; por fim, na conclusão, vou explicar por que a comunicação passou a ocupar o centro do capitalismo e como isso está inscrito na desinformação.

2. A PALAVRA QUE ENTROU NO LUGAR DA "VERDADE"

A palavra *informação* tem se prestado a tantos usos, e tão disparatados, que exige de nós uma atenção menos apressada. Proponho um breve retrospecto, começando pela etimologia organizada por dois estudiosos da Ciência da Informação: Rafael Capurro e Birger Hjørland:

muitas palavras gregas foram traduzidas, para o latim, por *informatio* ou *informo*, como *hypotyposis* (que significa modelo, especialmente em um contexto moral) e *prolepsis* (representação), mas a maioria dos usos de nível mais elevado são explicitamente relacionados a *eidos*, *idea*, *typos* e *morphe*; isto é, a conceitos-chave da ontologia e da epistemologia gregas.²

Os dois autores contam ainda que os termos latinos *informatio* e *informo*, que aparecem em obras do poeta Virgílio (70-19 a. C.), têm relação com o ato de dar forma a alguma coisa. Lembram também que Tertuliano (160-220) viu no profeta Moisés o *populi informator*; isto é, o modelador de pessoas, o educador ou, ainda, o formador do povo.

²CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. O conceito de informação. *Perspectivas e Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007. Tradução do capítulo publicado no Annual Review of Information Science and Technology, v. 37, cap. 8, p. 343-411, 2003, autorizada pelos autores. Tradutores: Ana Maria Pereira Cardoso, Maria da Glória Achtschin e Marco Antônio de Azevedo, p. 155.

No Renascimento e no Iluminismo, o termo *informação* não registrou presença de relevo. Foi sobrepujado, com folga, por outra palavra: “verdade”. Para os iluministas, a liberdade abriria as portas para a verdade, e esta conduziria os homens à felicidade. É curioso que uma aura sacralizante tenha emoldurado a palavra “verdade” naqueles tempos, por mais que o Iluminismo se declarasse anticlerical.

Honoré Gabriel Riqueti, o conde de Mirabeau, tinha fé na infalibilidade da verdade iluminista: “Por acaso a verdade alguma vez foi derrotada quando atacada abertamente e quando teve a liberdade para defender-se?”³.

Foi nesse mesmo período, no calor dos debates em torno da verdade, que a esfera pública burguesa ganhou corpo. Habermas advertiu que a esfera pública “não se refere nem às funções nem ao conteúdo da comunicação de todo dia, mas ao espaço social gerado pela comunicação”⁴. Ora, a troca de opiniões e informações entre os cidadãos, por jornalecos e panfletos, foi o ninho da esfera pública. Logo, a gênese da esfera pública brotou, em boa medida, daquilo que hoje chamamos de *informação*.

2.1. O relato que corresponde ao objeto

No século XIX, a informação jornalística se fez indústria: era ela a grande portadora da verdade. O relato confiável viria da “adequação do pensamento à coisa real” (*adequatio rerum et intellectus*), para acompanharmos a definição que Santo Tomás de Aquino (1225-1274), com forte influência de Aristóteles, deu à “verdade”. Quanto mais exata, melhor seria a informação. Além de exata, precisava ser rápida. Quanto mais veloz, mais estratégica. Quanto mais cedo um jornal publicasse a notícia exata e quente, maior seria sua chance de lucrar.

A agilidade no domínio desse saber imediato se fez um imperativo. Como se diz, a informação jornalística é sempre “o primeiro rascunho da história”⁵, e esse rascunho não podia tardar.

2.2. Uma definição matemática

Com o século XX, veio o “desencantamento” do mundo, nos termos de Max Weber (em alemão, *Entzauberung*, que aqui tem o sentido de “desmagificação” ou “desendeusamento”⁶). Então, a palavra “verdade” perdeu sua divindade, enquanto a palavra *informação* ocupou mais espaço, sobretudo a partir de seu conceito matemático – que exerceu e ainda exerce forte influência sobre os nossos estudos.

Para o matemático estadunidense Claude Shannon (1916-2001), a informação teria uma unidade irreduzível: um bit, ou seja, o dígito binário, a menor unidade possível de informação no modelo de Shannon. O sentido do bit – ou da informação – não importava. O significado era irrelevante. Em 1949, Shannon e o parceiro Warren Weaver afirmaram:

3 NASCIMENTO, Milton Meira do. *Opinião pública e revolução*. São Paulo: Edusp; Nova Stella, 1989. p. 61.

4 HABERMAS, Jürgen. *Between facts and norms*. Cambridge: MIT Press, 1992. p. 360, tradução livre.

5 Phil Graham (1915-1963), jornalista americano que foi editor e coproprietário do jornal *Washington Post*, lançou mão dessa definição num discurso que ele fez em Londres, em 1963, para os correspondentes da *Newsweek*. A ideia já fazia parte do repertório habitual do jornal desde a década de 1940, provavelmente por iniciativa do editorialista Alan Barth (1906-1979), que usou a mesma frase – “a notícia é apenas o primeiro rascunho (first rough) da história” – num texto de 1943. Pesquisadores registram textos com formulações parecidas desde a primeira década de 1900.

6 A expressão aparece em várias obras de Weber, além de *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Ver, entre outros estudos: PIERUCCI, A. F. *O desencantamento do mundo*: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003. Ver, para um rápido panorama: CARDOSO, Matheus Ramos. O desencantamento do mundo segundo Max Weber. *Revista EDUC*, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 106-119, 2014.

A informação não deve ser confundida com o significado. [...] Na verdade, duas mensagens, uma das quais é fortemente carregada de significado e a outra apenas absurda, podem ser exatamente equivalentes, do ponto de vista aqui adotado, no que diz respeito à informação. [...] Os aspectos semânticos da comunicação são irrelevantes para os aspectos de engenharia. Mas isso não significa que os aspectos de engenharia são necessariamente irrelevantes para os aspectos semânticos.⁷

Traduzindo: para eles, tanto fazia se um *bit* diz a verdade ou conta uma mentira. Bastava que o bit fosse transmitido de uma máquina emissora para uma máquina receptora. Shannon e Weaver pesquisavam a comunicação entre circuitos eletrônicos, não entre pessoas.

Para nós, no entanto, o sentido faz toda a diferença, uma diferença de vida ou morte. O bit sem significado pode ter pavimentado o caminho para fabricar a Inteligência Artificial, o Big Data e os prodígios do *machine learning*, mas se provou insuficiente, muito mais do que irrelevante, para aprimorar a democracia e para o diálogo entre os humanos. A *Teoria Matemática da Comunicação* equacionou o fluxo de bits pelos circuitos eletrônicos, mas não resolveu e jamais poderá resolver os impasses da discordância e da concordância entre seres cujos corpos são feitos não de silício, mas de carbono. Para os seres humanos, não há convivência respeitosa se as relações entre as pessoas não estiverem baseadas em algum sentido compartilhado, em significados comuns. Tanto que, para nós, nas Ciências da Comunicação, a democracia é indissociável da informação que entrega sentido às pessoas de carne e osso. Em resumo, para nós, a informação só merece esse nome quando entrega sentidos na comunicação entre seres humanos.

2.3. No tecido da democracia

Na década de 1960, a filósofa Hannah Arendt (1906-1975) se dedicou ao tema da verdade e da mentira na política. Em seu itinerário doloroso, traumático, ela costurou, talvez sem se dar conta, uma reconciliação da “verdade” iluminista do século XVIII com a *informação* fria do século XX. Com o conceito de *verdade factual*, Hannah Arendt limpou o terreno⁸.

Mas o que é a verdade factual? Vai aqui uma síntese. Ela é o relato veraz e verificável sobre o que se passou, e vertebral nada menos que a própria política. Nas palavras da filósofa, “os fatos e os acontecimentos constituem a própria textura do domínio político”⁹. Ela diz: “a verdade de facto [ou a verdade factual] fornece informações ao pensamento político assim como a verdade racional fornece as suas à especulação filosófica”¹⁰.

A autora sustenta que qualquer pessoa, mesmo que iletrada, tem acesso à verdade factual: “Podemos permitir-nos negligenciar a questão de saber o que é a verdade, contentando-nos em tomar a palavra no sentido em que os homens comumente a entendem”¹¹. Arendt tem consciência, porém, de que essa forma de verdade é frágil:

7 SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. *The mathematical theory of communication*. Champaign: The University of Illinois Press, 1964. p. 8.

8 ARENDT, Hannah. *Verdade e política*. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1995.

9 Ibidem.

10 Ibidem.

11 Ibidem.

E se pensamos agora em verdades de facto – em verdades tão modestas como o papel, durante a revolução russa, de um homem de nome Trotsky que não surge em nenhum dos livros da história da revolução soviética – vemos imediatamente como elas são mais vulneráveis que todas as espécies de verdades racionais tomadas no seu conjunto.¹²

Na mesma linha, os cientistas da informação Rafael Capurro e Birger Hjørland reiteram que a informação gera sentido para seres humanos: “A coisa mais importante em CI é considerar a informação como uma força constitutiva na sociedade”¹³. Em seguida, sustentam que “quando usamos o termo ‘informação’ designa o que é informativo para uma pessoa”¹⁴. Eles prosseguem:

Em nossa percepção, a distinção mais importante é aquela entre informação como um objeto ou coisa (por exemplo, número de *bits*) e informação como um conceito subjetivo, informação como signo; isto é, como dependente da interpretação de um agente cognitivo.¹⁵

O arquiteto e editor Richard Saul Wurman diferencia dados e informação: “informação deve ser aquilo que leva à compreensão”¹⁶. Em suma, só podemos conceber a informação como *dado dotado de sentido* – e não de *qualquer sentido*, mas de um sentido eficaz para que as pessoas em sociedade se apropriem da *verdade factual* assim como se apropriam de seus corpos, de seus direitos, de suas identidades e de suas vidas. Somente a *verdade factual* permite o acesso da razão aos fatos e aos acontecimentos. Fornecendo a textura do domínio político, ela consiste no tecido do diálogo em torno do destino comum. Em suma, a informação, sendo indissociável de sua própria comunicação, é a própria *formadora (informator) da vida democrática*.

3. O QUE É DESINFORMAÇÃO

3.1. Da pós-verdade e das fake news a um conceito inicial

O que dizer agora da desinformação? De que se trata? Alguns lances recentes podem nos ajudar enxergar o quadro que nos ameaça. No início de setembro de 2016, a revista semanal britânica *The Economist* foi às bancas com uma chamada de capa desconcertante: “A arte da mentira: a política da pós-verdade na era das redes sociais”¹⁷.

A reportagem de capa tratava da campanha de Trump e do Brexit, naquele mesmo ano de 2016, com suas fraudes e manipulações industriadas e industrializadas. Mas será que o semanário inglês queria dizer que a mentira era uma novidade na política? É evidente que não. Desde Platão se sabe que a mentira é natural da política. A novidade que se apresentava, aos olhos de *The Economist*, era a dose, o grau, o patamar da mentira e seu alcance instantâneo e massivo. Isso, sim, era e é um dado novo.

12 Ibidem.

13 CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito... Op. cit., p. 151.

14 Ibidem, p. 154.

15 Ibidem, p. 193.

16 WURMAN, Richard. *Ansiadade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

17 THE ECONOMIST. Art of the lie: post-truth politics in the age of social media. *The Economist*, [s. l.], 10 set. 2016. Disponível em: <https://www.economist.com/weeklyedition/2016-09-10>. Acesso em: 25 out. 2022.

Dois meses depois dessa capa, o termo “pós-verdade” foi declarado “a palavra do ano” pelo *Dicionário Oxford*. Em inglês, “post-truth” é um adjetivo que “qualifica um ambiente em que os fatos objetivos têm menos peso do que apelos emocionais ou crenças pessoais em formar a opinião pública”¹⁸. Segundo o dicionário, estaríamos num período em que é muito fácil, para um agente político, manipular dados conforme sua vontade¹⁹.

Naqueles dias, uma outra expressão se popularizava em todas as línguas: *fake news*. Órgãos de comunicação do mundo inteiro usavam e abusavam dessas duas palavrinhas, coladas uma à outra. Elas ficaram famosas rapidamente, mas, em matéria de precisão, não havia consenso. Muita gente começou a tomar *fake news* como sinônimo genérico de mentira. Alguns afirmavam mesmo que as *fake news* existiam desde sempre e apareciam na Grécia Antiga e nas pirâmides do Egito.

Nada mais descabido. Sejamos minimamente lógicos. Não pode haver *fake news* sem antes de haver *news*, assim como não pode haver uma nota falsa de dólar antes de haver a cédula autêntica dessa moeda. As *fake news* são uma falsificação de forma, a forma notícia, e, só depois, fraudam o conteúdo. *Fake news* são um tipo historicamente datado de mentira. São uma criação do século XXI. Logo, não podia haver *fake news* no Eden de Adão e Eva ou nas pirâmides do Egito antigo.

Mas a bagunça conceitual não ficava só nisso. Donald Trump chamava absurdamente de *fake news* o noticiário do *The New York Times*. Nós usávamos as mesmas palavras para designar as mentiras que Trump difundia, como a de que o Papa Francisco o apoiava, como a história de que Barack Obama não tinha nascido nos Estados Unidos. Nós sabíamos que jornais com endereço certo e sabido podem até veicular falsidades, mas não produzem *fake news*, por definição. A gente tentava explicar, mas não adiantava nada. Então, para superar o *imbróglio*, a pesquisadora e jornalista Claire Wardle, criadora do projeto First Draft, teve a feliz ideia de deixar de lado a expressão *fake news* e dar preferência ao substantivo *desinformação*, com o qual forjou um novo conceito.

Embora reconhecesse que até peças despretensiosas de sátira poderiam acarretar efeitos desinformativos²⁰, ainda que involuntários, Clair Wardle propõe que a *desinformação*, como regra, traz em si o propósito consciente de lesar direitos das pessoas para obter vantagens indevidas, sejam econômicas, sejam políticas. A segunda característica dominante, imprescindível ao conceito, é a propagação massiva: ao menos em uma de suas etapas, a difusão desse tipo de mentira é impulsionada pelas ferramentas digitais, alcançando audiências gigantescas. O conceito supõe, portanto, o dolo (ou má-fé) e a escala (virtualmente planetária).

Graças a esse conceito, pesquisas empíricas e campanhas educativas se viabilizaram, tendo à frente as agências de *fact checking*. Não obstante, o conceito tem uma positividade excessivamente técnica para embasar uma reflexão filosófica. Mas como pensar além disso?

18 No original: “Relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief”. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year2016/#:~:text=post%2Dtruth.,to%20emotion%20and%20personal%20belief>. Acesso em 30 jul. 2022.

19 Verbete original em: POST-TRUTH. In: Oxford Learner's Dictionaries. Oxford: Oxford University Press, 2022. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth>. Acesso em: 31 jul. 2022.

3.2. A confusão que mina a democracia

É o que tentarei fazer a partir de agora. De início, podemos abordar o tema por meio de contrastes. Se a informação e sua comunicação tecem a esfera pública, a desinformação esgarça, desfia e desagrega a esfera pública. Sabemos que a esfera pública já tinha problemas graves de assimetrias, iniquidades e manipulações. Mas agora é pior.

A *desinformação* não se resume a um desvirtuamento de conteúdos ou a uma pane semiológica dos relatos. Ela surge como sintoma de algo subterrâneo, algo que o conceito técnico e aplicável de Claire Wardle não vislumbra, nem pretende vislumbrar.

A desinformação consiste no perfeito oposto de tudo aquilo que temos entendido por informação. Onde esta pavimenta o caminho de acesso à verdade factual, aquela conduz à mentira, à ignorância dos fatos, ao apagamento da realidade e ao negacionismo. Se a informação invoca a razão no sujeito, a desinformação anestesia ou mesmo desativa a razão. Se a informação precisa da velocidade para ser eficaz – seguindo, com isso, os preceitos da modernidade –, a desinformação se vale da velocidade para desfazer os fundamentos modernos da esfera pública. Medições empíricas mostram que os conteúdos desinformativos têm mais alcance e mais rapidez de propagação do que o jornalismo²¹. Por meio da desinformação, a esfera pública se desfaz na velocidade da luz.

Mas a desinformação não se reduz à semeadura de desorientação de amplo espectro, assim como não se reduz à corrosão da lógica ou à necrose dos significados. Ela tem uma base mais sólida que os meros conteúdos adulterados. Falei há pouco sobre algo subterrâneo. Falarei mais agora.

A desinformação planta seus pés sobre um deslocamento tectônico que vem abalando os fundamentos da cultura política, que entrou em fadiga. As distinções tácitas entre o estatuto do relato factual e o estatuto da retórica opinativa se desfazem. A capacidade compartilhada e coletiva de perceber a verdade factual se esfarela, assim como a textura do domínio político perde o tônus. A própria política se desnatura e se deixa substituir por um tipo de tecido ao qual só podemos dar o nome de *fanatismo*. Isto, isto sim, é a *desinformação* – a textura do fanatismo.

Não por acaso, algumas das principais democracias do mundo têm sofrido abalos²². Em diversos países, os processos eleitorais democráticos consagram governantes ou bancadas parlamentares que, tão logo empossados, passam a trabalhar pela destruição desses mesmos processos eleitorais democráticos. A democracia passou a gerar a sua própria negação, numa autofagia. Sem a menor dúvida, há algo de nefasto se movendo por baixo do chão em que pisamos.

Em um artigo publicado este ano, em 2022, uma das mais renomadas columnistas do *The Washington Post*, Margaret Sullivan, recuperou Hannah Arendt para expor como os populistas autoritários dissolvem a democracia. O texto tem um título bastante longo, mas bastante direto: “A nova tática de controle da Rússia é aquela que Hannah Arendt apontou há cerca de 50 anos”²³.

20 A pesquisadora Claire Wardle, líder e fundadora do projeto First Draft, nos ajuda a entender esse termo e sua prática. Ela sintetizou sete tipos e com eles classificou os “conteúdos” que sabotam o conhecimento dos fatos. No centro de gravidade dessas sete categorias, Wardle desenhou o conceito de *disinformation* (desinformação), que envolve intenção de causar danos e lesar direitos (econômicos, políticos ou pessoais). Ao lado disso, ela chama de *misinformation* uma forma branda de desinformação, que não envolve necessariamente o propósito doloso. Uma terceira modalidade é a chamada *malinformation*, que denomina as ações que, lançando mão de informações genuínas, preparam os relatos propositadamente para gerar mal-entendidos e obter vantagens indevidas causando prejuízos a outras pessoas. O centro de gravidade de todas essas práticas está a *disinformation*. Em seguida, a pesquisadora estabelece os sete tipos de desinformação. Os sete tipos são: sátira ou paródia (que não carregam a finalidade de desinformar, mas podem gerar esse efeito em certos públicos), falsa conexão, conteúdo enganoso, falso contexto, conteúdo impostor, manipulação de contexto (exemplo de *malinformation*) e, por fim, conteúdo fabricado (WARDLE, Claire. Understanding Information Disorder. First Draft, [s. l.], 22 set. 2020. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>. Acesso em: 25 out. 2022). Ver também: PIMENTA, Angela. Claire Wardle: combater a desinformação é como varrer as ruas. *Observatório da Imprensa*, [s. l.], 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www.observatorioimprensa.com.br/credibilidade/claire-wardle-combater-desinformacao-e-como-varrer-as-ruas/>. Acesso em: 25 out. 2022.

Margaret Sullivan lembra uma declaração de Hannah Arendt numa entrevista que concedeu há cinco décadas. A filósofa diz o seguinte: “Se todo mundo sempre mente para você, a consequência não é que você acredite nas mentiras, mas sim que ninguém mais acredite em nada”²⁴. Na mesma velha entrevista, ela advertia: “Com um povo assim [ou seja, com um povo que não acredita mais em nada] você pode então fazer o que quiser”.

Pois é exatamente isso que os autocratas fazem hoje, com a ajuda das redes sociais. Para os autoritários, existe um objetivo ainda mais valioso do que fazer com que as pessoas acreditem neles: é fazer com que as pessoas não acreditem em mais nada, em mais ninguém.

Transformar em terra arrasada a malha epistêmica das sociedades democráticas é tarefa prioritária para os novos ditadores e para os que pretendem se tornar ditadores. Para melhor manipular as multidões, eles precisam estrelar com todas as referências racionais, factuais ou morais. Sua principal estratégia é atentar contra o saber, contra as instituições do saber e contra a confiança pública nessas instituições. A moral, eles trocam pelo moralismo. A razão, pela fúria. A política, pelo fanatismo.

Nós, no Brasil, conhecemos esse estilo de mando. Temos um aspirante a tirano bem aqui, na nossa terra. Ele não ganha corações selvagens e mentes turvas porque se apresente como alguém confiável, íntegro e de boa-fé. Ao contrário, ele arrebata adoradores justamente porque mente de modo escancarado e afrontoso. Mente sem disfarces para mostrar que despreza a razão e que abomina a verdade factual. É assim que aglomera a turba.

Eis por que os regimes de força – ou os governos que ambicionam ser promovidos a regimes de força – exultam por espalhar falácias. Eles não almejam ter credibilidade. Mentem para agredir. O discurso fraudulento lhes basta para forjar o caldo favorável à autocracia. Sabem que um povo convencido de que a verdade factual não passa de manipulação armada por inimigos aclamará o primeiro facínora que prometer atear fogo em tudo.

3.3. Fascismo eterno

O que considero particularmente revelador, além de alarmante, é que o comportamento das forças autocráticas reedita alguns traços – não há outro adjetivo aqui – fascistas. Por certo eu não estou falando de reencarnações decalcadas do fascismo histórico, conforme o modelo que triunfou na Itália dos anos 1920 e 1930. Estou falando, isto sim, daquilo que Umberto Eco denominou de “Fascismo Eterno”, ou Ur-Fascismo. Uma das características definidoras do Ur-Fascismo é precisamente o ódio intransigente à cultura, o mesmo ódio que agora se volta contra nós, contra nós mesmos, nós aqui, contra a instituição da universidade e contra a imprensa. Diz Umberto Eco:

A cultura é suspeita [para o Ur-Fascismo] na medida em que é identificada com atitudes críticas. Da declaração atribuída a Goebbels (“Quando ouço falar em

21 Os primeiros levantamentos bibliográficos da pesquisa encontraram estudos sobre a questão produzidos por pesquisadores sul-coreanos, taiwaneses e de Cingapura (Meeyoung Cha, Wei Gao, Cheng-Te Li, 2020), do Paquistão (Qayyum, Qadir, Janjua, Sher, 2019), bem como brasileiros (Meneses Silva et. al, 2020).

22 Institutos como V-Dem, Freedom House e The Economist – Intelligence Unit publicam anualmente pesquisas que aferem o comportamento dos indicadores da democracia e da liberdade de expressão. O panorama mundial vem de declínio em declínio. O Brasil figura entre os piores desempenhos. A ONG Repórteres Sem Fronteiras, bem como a Artigo 19, avaliando os riscos para a imprensa e o patamar da liberdade de expressão, mostram a mesma paisagem sombria.

23 SULLIVAN, Margaret. Russia's new control tactic is the one Hannah Arendt warned us about 50 years ago. In: SULLIVAN, Margaret. The Washington Post, Washington, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/media/2022/03/11/hannah-arendt-putin-disinformation/>. Acesso em: 19 out. 2022. Tratei deste mesmo tema em um artigo de jornal. Ver BUCCI, Eugênio. A confusão que favorece a tirania. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,a-confusao-que-favorece-a-tirania,70004017550>. Acesso em: 19 out. 2022.

24 SULLIVAN, Margaret. Russia's... Op. cit.

cultura, pego logo a pistola") ao uso frequente de expressões como "porcos intelectuais", "cabeças ocas", "esnobes radicais", "as universidades são um ninho de comunistas", a suspeita em relação ao mundo intelectual sempre foi um sintoma de Ur-Fascismo.²⁵

Não é casual, não é accidental que o poder aja para fechar cursos de comunicação²⁶. Trata-se de um projeto de poder que nos exclui. Esse é um ataque pessoal: nós somos o alvo. No curso dessa tão falada "guerra cultural"²⁷, forma-se uma sinergia fantasmagórica entre tecnologia e bestialidade: o fascismo está nos rondando pelas redes sociais. Mas que terá levado as plataformas digitais a dar preferência ao que desinforma, deforma e desorienta? Por que motivos os líderes da extrema-direita antidemocrática se saem tão bem nas tais novas mídias?

Chegamos aqui a uma das interrogações mais terríveis dos estudos da comunicação nos nossos dias. Desde o bonapartismo, no século XIX, a aspiração do governante prepotente é firmar com as massas uma ligação direta, apoiada em afetos tristes, que lhe permita atropelar as mediações constitutivas do estado de direito e impor sua autoridade acima dos outros poderes. No século XIX, contudo, os canais de comunicação a serviço do bonapartista eram bem limitados, primários. Já no século XX, com os meios de massa, o velho bonapartismo, então repaginado em fascismo, conheceu a excelência da propaganda. O fascismo italiano e o nazismo alemão, equipados com o rádio e com o cinema, lograram o intento de falar diretamente com o povo. O Duce e o Führer se dirigiam às massas sem intermediários, sem intérpretes, sem filtros. Deu no que deu.

3.4. A Superindústria do Imaginário em simbiose com o poder abusivo

Agora, os meios digitais entregam a mesma encomenda com eficiência ainda maior. Jamais a ligação direta do líder autoritário com as massas esteve tão fácil e tão azeitada. As redes sociais do século XXI são o sonho de consumo do bonapartismo do século XIX e dos fascistas e nazistas do século XX.

O que vem passando sem ser notado, no entanto, é que, há cem anos, o controle dos meios ficava nas mãos do Estado autoritário. Hoje, o controle está diretamente nas mãos do capital – e jamais, como agora, a autocracia e o capital estiveram tão afinados. O mercado dá os parâmetros comunicacionais, não o Estado. Estamos ao sabor do que tenho chamado de Superindústria do Imaginário²⁸. O festival de filminhos, memes açucarados e o anedotário bestialógico das correntes no WhatsApp entram numa perfeita simbiose com o ideário fascista, nos termos de Umberto Eco. O modelo comunicacional favorece inercialmente o fascismo.

Por certo, não estou afirmando que a Superindústria faça propaganda explícita do fascismo. Bem ao contrário, nos altares e nos palcos da comunicação social o que anda na moda é a defesa de causas sociais justas,

25 ECO, Umberto. *O fascismo eterno*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. p. 47. O prefixo alemão "Ur" significa "primitivo", "primal" ou, simplesmente, "original". Na leitura de Umberto Eco, eu me valho da pesquisa da jornalista Lana Canepe, minha orientanda de mestrado.

26 Nos dias em que termino de redigir esta conferência, no final de julho de 2022, recebo a notícia de que a Universidade do Vale do Rio Dos Sinos (Unisinos) acaba de fechar o seu Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, um dos mais bem avaliados do Brasil, com nota 6 na Capes. A Compós publicou uma nota de protesto, como também a SBPC. De nada adiantou. Ao justificar a medida, a Unisinos deu a entender que essa área da pós-graduação seria deficitária. O que aconteceu por lá foi um desmoranamento: doze, de um total de 26 programas de pós da instituição, deixaram de existir. Afirmo que esse fechamento integra a estratégia da desinformação em curso.

27 Ver: CASTRO ROCHA, João Cezar de. Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político. Rio de Janeiro: Caminhos Editora e Livraria, 2021.

28 BUCCI, Eugênio. *A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

como o combate ao preconceito racial, o enfrentamento do machismo, a defesa do meio ambiente e de modelos sustentáveis de produção e consumo. As intenções, portanto, parecem boas – o que eu reconheço e até aplaudo. O problema, de novo, está mais embaixo, está sob o chão em que pisamos.

Os padrões de comunicação da nossa era, a despeito das intenções supostamente boas, não se articulam pelo argumento racional e não convidam à reflexão. Preferem os apelos sentimentais, pulsionais e sensuais: convidam ao fascínio do que abrevia os diálogos e as reflexões. Daí para o elogio de soluções autoritárias é um passo, um pequeno passo.

Dominada pela estética publicitária, a comunicação na Superindústria do Imaginário explora sentimentos e ressentimentos, em prejuízo da verdade factual. Assim, a despeito de causas aparentemente boas, a forma comunicacional repele a interação dialógica. As muralhas entre as bolhas prevalecem, enquanto refluem a razão, os fatos e a ética. Em outras palavras, refluem os fundamentos sobre os quais se assenta a democracia, que só podem ser fundamentos racionais, factuais e éticos.

Esse ambiente comunicacional resulta da fusão entre o melodrama e a celebração plástica da violência. Essa combinação explosiva corrompe todos os propósitos meritórios. Nesse ponto, a comunicação dos nossos dias, de matriz publicitária, carrega em si o DNA da propaganda fascista.

Vejamos a questão mais de perto. Goebbels, ministro da Propaganda do III Reich, adorava o melodrama inglês, justamente porque esse gênero predispunha a simplificações infantis. Ele elogiava no melodrama o artifício estético que convidava o espectador não a pensar, mas a se deixar levar “pelo coração”, como se o coração pudesse amar o nazismo²⁹. A propaganda nazista funcionou assim e foi bem-sucedida. Atualmente, vigora a mesma bula. Não importa *o que* se diz: o *como* se diz é idêntico.

Ninguém menos que Adolf Hitler, em seu livro *Mein Kampf* (Minha luta), de 1925, receitou rigorosamente essa mesma fórmula para a propaganda. Hitler escreveu:

Como [...] a sua finalidade [...] [da propaganda] é a de despertar a atenção da massa e não ensinar aos cultos ou àqueles que procuram cultivar seu espírito, a sua ação deve ser cada vez mais dirigida para o sentimento e só muito condicionalmente para a chamada razão.³⁰

3.5. Identificação libidinal em lugar do pensamento

Assim como acontecia sob o fascismo e o nazismo do século XX, também agora, na era digital, as massas extasiadas nas bolhas de fanatismo colhem sua verdade na propaganda. Chamo aqui de propaganda não estritamente a publicidade comercial ou partidária, mas toda sorte de mensagens empacotadas em imagens e textos tão breves quanto superficiais e impactantes, formatadas para seduzir e capturar o desejo da audiência em favor de uma causa, velada ou exposta.

29 Um documentário *Das Goebbels-Experiment*, de 2005, cujo texto é integralmente retirado dos diários de Joseph Goebbels, traz várias referências elogiosas do ministro nazista ao melodrama (Direção de Lutz Hachmeister. Roteiro de Lutz Hachmeister e Michael Kloft. Narração de Udo Samel [alemão] e Kenneth Branagh [inglês]).

30 HITLER, Adolfo. *Minha luta*. 8. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, ANO. p. 121.

Pois essa mesmíssima prescrição modela as *fake news* e, de resto, toda a Superindústria. As massas só podem se comportar como quem busca líderes e ídolos, mesmo quando a causa aparente é considerada virtuosa. Independentemente do tema em pauta, o público busca sequioso por algum dublê do pai primordial.

Foi isso que Sigmund Freud diagnosticou no livro *Psicologia das massas e análise do eu*, de 1921. As identificações libidinais que as massas mantêm com seus ídolos se caracterizam pelo sentimento mais ou menos próximo ao amor, não pelo pensamento. Se fôssemos invocar Espinosa, diríamos que elas passam pelos afetos e, em especial, pelos afetos tristes. As massas desejam ardente mente ser tiranizadas ou, nas palavras de Freud, desejam “ser dominadas com força irrestrita”, pois o que as move é uma “ânsia extrema de autoridade e sede de submissão”³¹. Arde nelas o desejo intenso – e brega – de se entregar a senhores implacáveis.

Em 1951, Theodor Adorno lançou um artigo chamado *A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista*. Ele também não estava preocupado com o fascismo de 1920, mas com a presença de ideais fascistas nos debates públicos no país em que vivia, os Estados Unidos, onde o macarthismo conquistava adeptos. Adorno advertiu:

Como seria impossível para o fascismo ganhar as massas por meio de argumentos racionais, sua propaganda deve necessariamente ser defletida do pensamento discursivo; deve ser orientada psicologicamente, e tem de mobilizar processos irrationais, inconscientes e regressivos.³²

A frase descreve com precisão a quase totalidade da comunicação da era digital. Os “argumentos racionais” entraram em baixa, e os “processos irrationais, inconscientes e regressivos”, em alta. O entretenimento melodramático, mesclado com a violência, fabrica a desinformação e tende ao fascismo. A desinformação, enfim, esse inevitável produto tóxico da Superindústria do Imaginário, esmigalha as bases da política, da democracia e, no limite, do Estado Democrático de Direito.

4. CONCLUSÃO

Para concluir, quero sustentar três teses. Na primeira, afirmo que a comunicação, diferentemente do que se viu no passado, ocupa hoje o centro do capitalismo e das estratégias do poder. É isso que favorece fortemente a desinformação generalizada e generalizante. Minha segunda tese propõe que o olhar se converteu em força de trabalho, o que nos ajuda a entender como opera o capitalismo, cujo centro é a comunicação. Na terceira tese, a ideia central é que os trabalhadores do olhar, os olhantes, foram escravizados pelo capital que fabrica o imaginário.

4.1. A comunicação está no centro

Passo à primeira tese. A comunicação não é uma atividade secundária em relação aos domínios do Estado e da economia. A comunicação não cumpre

31 FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. O trecho citado se encontra ao final do Capítulo X: “A massa e a horda primeva”.

32 ADORNO, Theodor Ludwig: *A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista*. In: ADORNO, Theodor Ludwig et al. *Margem Esquerda 07*. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.

o papel acessório de estabelecer trocas de mensagens entre polos que lhe são exteriores. Ao contrário, sendo linguagem, ela constitui os sujeitos e dos polos que interliga. A comunicação não é somente a espuma vistosa de uma tal “superestrutura”, não é só um instrumento de sedução e doutrinação – ela está no centro de gravidade das relações de poder, especialmente o poder autocrático, no centro do modo de produção do Imaginário e, enfim, no centro do capitalismo.

Isso mesmo: no centro do capitalismo. Quais são as empresas mais valiosas do planeta? A Apple, a fabricante de computadores, telefones e softwares, há alguns meses se tornou a primeira empresa da história a alcançar o preço de 3 trilhões de dólares³³. Três trilhões de dólares: um valor equivalente ao dobro do produto interno bruto (PIB) brasileiro. Em julho de 2021, há pouco mais de um ano, as cinco maiores *big techs* (Apple, Google ou Alphabet, Amazon, Microsoft e Facebook, hoje rebatizada como Meta) bateram, juntas, o preço de 9,3 trilhões de dólares.³⁴

4.1. O olhar como trabalho inconsciente

E por que será que as *big techs* deixaram velhas gigantes como a General Electric comendo poeira? Muito simples: porque a General Electric fabricava mercadorias físicas e as *big techs* fabricam imagem e linguagem. O capitalismo deixou de ser primordialmente um modo de produção de coisas corpóreas para se tornar um modo de produção de imagem e de signos. Os computadores da Apple não são seu produto final, mas um meio. O negócio da Apple e de outras *big techs* é a exploração do olhar (dos seus usuários) para a fabricação de imaginário. Fala-se muito, e com boa dose de razão, que esses conglomerados fazem dinheiro com extrativismo dos dados pessoais, mas o extrativismo dos dados pessoais, operado pelos computadores, hardwares e softwares, precisa também ser visto como um meio. Por meio dos dados, os conglomerados compõem seus bancos que contêm o circuito secreto do desejo de cada indivíduo e, de posse disso, afinam suas pontarias e seus mecanismos de retenção do olhar.

O olhar entra como força produtiva na fabricação de signos e imagens. Quando observamos que a comunicação já não interpela o sujeito pela razão, e sim pelo desejo, deveríamos atentar para a nova estrutura do capitalismo, na qual a mercadoria interpela o sujeito pelo desejo, não mais pela necessidade. É aí que crescem, nas palavras de Adorno, os “processos irracionais, inconscientes e regressivos”. Tudo isso se processa em proveito da maximização da exploração do olhar que fabrica imagens e signos. O mesmo processo de exploração do olhar é mais visível em plataformas sociais como Facebook ou YouTube, mas comparece ao coração do negócio de cada uma das *big techs*, mesmo naquelas que só vendem bens de consumo, como a Amazon, ou nas que fornecem equipamentos e softwares, como a Apple. A primeira tem o maior data base marketing de que se tem notícias (acervo de circuitos individuais do

33 LESWING, Kif. Apple becomes first U.S. company to reach \$3 trillion market cap. CNBC, [s. l.], 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.cnbc.com/2022/01/03/apple-becomes-first-us-company-to-reach-3-trillion-market-cap.html>. Acesso em: 19 out. 2022.

34 SALMON, Felix. Giant earnings growth for the world's largest companies. Axios, [s. l.], 29 jul. 2021. Disponível em: <https://wwwaxios.com/2021/07/29/earnings-largest-companies-tech-giants.html>. Acesso em: 19 out. 2022.

desejo); a segunda, desenvolve o que poderíamos chamar de “bens de capital” da Superindústria do Imaginário, com seus gadgets que são empregados em todas as relações de produção e de consumo de Imaginário.

Fomos treinados a entender o olhar como um polo receptivo, como se fosse a janela pela qual a publicidade insidiosa fisga a imaginação do espectador. Nada mais equivocado. O olhar é uma força ativa, produtiva, que tece os sentidos na grande tela do imaginário. O olhar dos consumidores trabalha como se apenas contemplasse, inconscientemente. O olhar cimenta os sentidos do visível.

Os trabalhadores do olhar na Superindústria do Imaginário são os olhantes – e eles têm um valor econômico que desconhecem. Eis por que as empresas mais valiosas da história do capitalismo são os conglomerados monopolistas globais, as tais *big techs*, que se ocupam prioritariamente da canalização e da comercialização do olhar.

4.3. A escravização dos olhantes, canteiro da desinformação

Finalizando, chego à terceira tese, na qual aponto um formato superior de escravização³⁵. O chamado “usuário” se diverte nas telas eletrônicas, certo de que desfruta graciosamente de funcionalidades criadas para lhe dar prazer. Sem saber, trabalha de graça – não trabalha apenas quando “posta” isso e aquilo, quando digita, ou quando entrega de graça os seus dados para os anunciantes e para as empresas de propaganda política, mas quando, com seu olhar, assimila as induções significantes e cimenta os significados na grande tela do Imaginário. Ele é a mão de obra escrava do olhar, ele é a matéria-prima gratuita e a mercadoria. Esse novo formato de escravização é o negócio mais lucrativo de toda a história do capitalismo.

A comunicação é o próprio modo de produção da Superindústria do Imaginário. Os meios de comunicação são os meios de produção de imaginário. Que esse modo de produção expulse de seus fluxos o “trabalho do pensamento” e a verificação criteriosa dos fatos vem como uma resultante lógica. Só o que conta são as sensações, as identificações libidinais e as estesias pré-fabricadas. Aí, a desinformação encontrou o seu melhor canteiro. Se a informação era definida como um conteúdo transmitido de um emissor a um receptor e pressupunha um modelo de comunicação ordenado, estável e previsível, a desinformação só pode ser entendida não como um conteúdo, mas como o ambiente que desagrega os conteúdos e desativa os sentidos técnicos, éticos e estéticos da comunicação. Se a informação requer máquinas e circuitos organizados que funcionem, assim como requer infoviás desimpedidas, a desinformação embaralha as infoviás e compromete o funcionamento da máquina. A desinformação é instável, entrópica, desordenadora e desestruturante. A desinformação barra a comunicação entre seres humanos.

35 Eu empregaria desavultadamente o termo “escravidão”, mas o professor Vitor Blotta sugere “escravização”. Meu colega e parceiro no PPGCOM da ECA-USP e no grupo de pesquisa Jornalismo, Direito e Liberdade alerta, após ler a primeira versão deste texto: “Eu usaria ‘escravização’ do olhar porque escravidão designaria todo o sistema e toda a ideologia baseados no trabalho escravo, histórica e geograficamente determinando”. Blotta fez ainda outra observação: “Eu exploraria mais as dimensões dessa escravização, que como a escravização histórica viola o corpo, a identidade e a história, desumanizando os indivíduos, os povos e as culturas”. Em estudo futuro, pretendo cuidar dessas dimensões que ele sugere.

Mais do que nunca, os estudos do nosso campo se fazem imprescindíveis. A teoria é vital. A palavra é vital. A enfermidade da democracia é a pane da comunicação na democracia. É disso que se trata. A civilização jamais dependeu tanto dos estudos críticos das Ciências da Comunicação como depende agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor Ludwig. A teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: ADORNO·Theodor Ludwig *et al.* **Margem Esquerda 07**. São Paulo: Editora Boitempo, 2006.
- ARENKT, Hannah. Verdade e política. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995.
- BUCCI, Eugênio. A confusão que favorece a tirania. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://opiniao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,a-confusao-que-favorece-a-tirania,70004017550>. Acesso em: 19 out. 2022.
- BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário**: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas e Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007.
- CARDOSO, Matéus Ramos. O desencantamento do mundo segundo Max Weber. **Revista EDUC**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 106-119, 2014.
- CASTRO ROCHA, João Cesar de. **Guerra cultural e retórica do ódio**: crônicas de um Brasil pós-político. Rio de Janeiro: Caminhos Editora e Livraria, 2021.
- LESWING, Kif. Apple becomes first U.S. company to reach \$3 trillion market cap. **CNBC**, [s. l.], 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www.cnbc.com/2022/01/03/apple-becomes-first-us-company-to-reach-3-trillion-market-cap.html>. Acesso em: 19 out. 2022.
- ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. **Between facts and norms**. Cambridge: MIT Press, 1992.
- HITLER, Adolfo. **Minha luta**. 8. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, ANO.
- NASCIMENTO, Milton Meira do. **Opinião pública e revolução**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.
- PIERUCCI, A. F. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003.

PIMENTA, Angela. Claire Wardle: combater a desinformação é como varrer as ruas. **Observatório da Imprensa**, [s. l.], 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/credibilidade/claire-wardle-combater-desinformacao-e-como-varrer-as-ruas/>. Acesso em: 25 out. 2022.

POST-TRUTH. In: **Oxford Learner's Dictionaries**. Oxford: Oxford University Press, 2022. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SALMON, Felix. Giant earnings growth for the world's largest companies. **Axios**, [s. l.], 29 jul. 2021. Disponível em: <https://wwwaxios.com/2021/07/29/earnings-largest-companies-tech-giants>. Acesso em: 19 out. 2022.

SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Champaign: The University of Illinois Press, 1964.

SULLIVAN, Margaret. Russia's new control tactic is the one Hannah Arendt warned us about 50 years ago. In: SULLIVAN, Margaret. **The Washington Post**, Washington, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/media/2022/03/11/hannah-arendt-putin-disinformation/>. Acesso em: 19 out. 2022.

THE ECONOMIST. Art of the lie: post-truth politics in the age of social media. **The Economist**, [s. l.], 10 set. 2016. Disponível em: <https://www.economist.com/weeklyedition/2016-09-10>. Acesso em: 25 out. 2022.

WARDLE, Claire. Understanding Information Disorder. **First Draft**, [s. l.], 22 set. 2020. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>. Acesso em: 25 out. 2022.

WURMAN, Richard. *Ansiedade de informação: como transformar informação em compreensão*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação: dialogando com Freire e Perrenoud

Alexandre Farbiarz

Doutor e Mestre em Design (PUC-Rio). Mestre em Educação e Linguagem (USP). Professor e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Professor da graduação em Jornalismo (UFF). Coordenador do grupo de pesquisas Educação para as Mídias em Comunicação - educ@mídias.com (PPGMC/UFF).

E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br

Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), pesquisadora do educ@mídias.com (PPGMC/UFF). Atuando na Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, ministrando cursos de formação na área de Tecnologia Educacional para professores e prestando assessoria às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

E-mail: eloisasemblano@id.uff.br

Leandro Marlon Barbosa Assis

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF). Doutorando e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (UENF). Pesquisador do educ@mídias.com (PPGMC/UFF). Professor no CE Julião Nogueira, parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

E-mail: leandromarlon@id.uff.br

Resumo: Este artigo propõe a aproximação dos campos da Comunicação e da Educação, tendo por base a trajetória do pensamento freiriano, tomando apontamentos teóricos acerca da aprendizagem por competências. Destacamos dois conceitos-chave de Freire, a dialogia e a participação, para discutir sua importância na interface dos campos. Para isso, percorreremos as normativas recentes quanto à aplicação das competências nas políticas educacionais e o desenvolvimento de uma prática integrativa à reflexão quanto ao uso das mídias na educação.

Abstract: This study proposes approaching communication and education based on Freire's thought trajectory, taking theoretical notes about learning via competences. We highlight two of Freire's key concepts, dialogue and participation, to discuss their importance in the interface of these fields. For this, we will review recent regulations regarding the application of competences in educational policies and the development of an integrative practice to reflect on the use of media in education.

Recebido: 12/04/2022

Aprovado: 24/08/2022

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

Apesar de tratarem da abordagem por competências, os documentos analisados não garantem que a prática educacional se traduza desta forma e, menos ainda, que esteja vinculada aos preceitos freirianos que sustentamos. Assim, associamos a visão freiriana à proposição metodológica de Perrenoud acerca da aprendizagem por competências, apontando para esta como uma das táticas na promoção de uma Educação que escape do tradicionalismo de uma educação bancária.

Palavras-chave: competência crítica; Freire; Perrenoud; comunicação; educação.

Despite dealing with the competency approach, the analyzed documents are unable to guarantee the translation of that educational practice thus and, even less so, linked to the Freirian precepts we support. Therefore, we associated Freire's view with Perrenoud's methodological proposition about learning via competences, pointing them as one of agents' intended tactics in Freire's dialogue toward liberating thought.

Keywords: critical competence; Freire; Perrenoud; communication; education.

1. AS BASES FREIRIANAS DE NOSSO PENSAMENTO

Ao tratar de Educação e Comunicação, Freire¹ já compreendia a importância desta relação ao afirmar que o mundo social existe a partir da comunicabilidade e que o que transforma os seres humanos em sujeitos de sua própria história é a comunicação.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. [...] 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.²

Assim, Freire nos leva a compreender a dialogicidade como essência da educação, e aponta a comunicação como troca dialógica, distanciada da concepção do emissor como detentor do saber a ser comunicado e do receptor como sujeito passivo, no qual as mensagens são depositadas. Na educação, este processo é denominado como “educação bancária”, prática de uma escola conservadora que se diferencia da educação libertadora preconizada por ele e objetivada por nós. Sob esta ótica, Freire aponta que a educação tradicional se coloca a serviço da manutenção de um poder, contribuindo para que os educandos se mantenham acomodados e subordinados ao mesmo.

Desta forma, compartilhamos do exercício do diálogo³ como o meio para a prática da liberdade⁴ e, por consequência, a construção da Comunicação⁵. Freire⁶ se contrapôs, portanto, aos interesses que desumanizam e submetem homens e mulheres às lógicas que os domesticam e exploram, enaltecedo a autonomia e potência de seu pensamento.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.⁷ [grifo nosso]

1 FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 22. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

2 Ibidem. p. 87-89.

3 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

4 Idem. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020d.

5 Idem. *Extensão...* Op.cit.

6 Idem. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

7 Idem. *Extensão...* Op.cit.

O papel do sujeito na sociedade, portanto, depende do prisma que adotamos para observar suas intencionalidades, ações e representações. Para este artigo, partimos de conceitos-chave presentes nas obras de Paulo Freire, destacando a dialogia⁸ e a participação na discussão da interface da Comunicação com a Educação. Se trilharmos o caminho para a profundidade das interpretações quanto à Comunicação⁹, perceberemos que o diálogo deve ser compreendido como “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”¹⁰; ou seja, o ato da palavra compartilhada se alinha ao coaprendizado e ao exercício da Educação para alcançar uma visão crítica e de reconhecimento das forças hegemônicas que atuam na sociedade.

A trajetória de Freire e de seu pensamento, através de um processo de alfabetização que possibilitasse a formação de cidadãos conscientes e pensantes, exemplifica o processo dialógico de seu envolvimento com os atores sociais de seu tempo e, também, o exercício constante de sua “[...] pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção”¹¹. Mais: é este processo que permite a compreensão do exercício da Comunicação, pois “[...] possibilitar-lhes o ir se exercitando em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos”¹² possibilita que ajam em seu mundo.

Devemos retomar, assim, uma prática significativa da aprendizagem e, com ela, o convite feito por Freire quando da utilização da televisão em sua prática pedagógica. Ampliando a prática pela liberdade, “[...] é [a partir d] o domínio dessas técnicas, em termos conscientes [...]”¹³ que podemos nos apresentar como sujeitos críticos frente ao mundo midiatizado. Consonantes com o pensamento freireano, Gonçalves e Farbiarz¹⁴ ressaltam “a importância das relações sociais e culturais para a Comunicação, a partir da observação de como os sujeitos são atravessados pelas mídias e tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo”. Freire¹⁵ exemplifica o raciocínio quanto aos processos de escrever e ler, já que não poderiam ser compreendidos como mecânicos. A partir de outros escritos freirianos^{16,17}, apresentamos nossa análise para que possamos reconhecer como estamos reagindo¹⁸ quanto à interação com as diversas imagens da mídia. Para isso, percorremos as normativas recentes quanto à aplicação das competências nas políticas educacionais e o desenvolvimento de uma prática integrativa à reflexão quanto ao uso das mídias na educação.

2. SERIA “COMPETÊNCIA” UMA PALAVRA GERADORA?

Uma educação baseada em competências busca integrar o saber ao saber-fazer, centrando seu desenvolvimento na seleção de um conjunto de conhecimentos necessários ao estudante “[...] para enfrentar uma situação da melhor maneira possível”¹⁹. De acordo com Perrenoud²⁰, tais conhecimentos consistem em “[...] representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”. Neste âmbito, Perrenoud et al.²¹ afirmam que:

8 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

9 Idem. *Extensão...* Op. cit.

10 Ibidem. p. 65.

11 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 55-56.

12 Idem. *Extensão...* Op. cit., p. 67.

13 Idem. *Educação...* Op. cit., p. 110.

14 GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. Lógica da mídia na sala de aula: novo modus operandi da sociedade em midiatização In: *Humanismo e inovação nas práticas educativas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 51.

15 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

16 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

17 Idem. *Extensão...* Op. cit.

18 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 121.

19 PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 4.

20 Ibidem.

21 PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 19.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Para Perrenoud²², a mobilização e a transferência, dois conceitos que atuam junto à competência, envolvem uma diversidade de arranjos na busca dos conhecimentos pertinentes em cada situação, desde antecipações e generalizações até a apreciação de probabilidades e a tomada de decisões. Ainda, “[...] construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização”²³. Sendo assim, no campo educacional, o conceito de competência visa abranger um conjunto de saberes, capacidades, valores, conhecimentos e *savoir-faire* (*know-how*, experiência ou habilidade), que permita ao educando agir em circunstâncias particulares para resolver situações tanto na escola quanto em outras esferas de sua vida.

Ao pensar em uma aprendizagem por competências, podemos nos remeter à prática libertadora enunciada por Freire²⁴, que se preocupa não com a imposição de um currículo previamente estabelecido institucionalmente, mas que demanda que

O acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Freire²⁵ afirma, deste modo, que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” [grifo do autor]. Uma educação libertadora é aquela que pretende uma aprendizagem significativa, na qual os educandos aprendam a construir seus conhecimentos investigando, pesquisando e, por que não dizer, comunicando.

A fim de aguçar tal curiosidade, torna-se de fundamental importância considerar a realidade sociocultural dos educandos na construção do currículo a ser desenvolvido pela escola. Para Freire²⁶, é no mundo da comunicabilidade que se dá o social e o humano, “[...] fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico”. Neste âmbito, Perrenoud²⁷ propõe um currículo pautado em competências, com o objetivo de aproximar os saberes escolares da *práxis* humana. Assim, é fundamental a compreensão de que nem todo saber é aprendido na escola e que tampouco é a escola capaz de desenvolver todas as competências necessárias ao sujeito. Desta forma, consideramos a discussão empreendida por Freire²⁸ sobre a “palavra geradora” como mais um ponto de aproximação entre os autores.

22 Ibidem.

23 Ibidem. p. 23.

24 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 49.

25 Idem. *Pedagogia da Autonomia*... Op. cit., p. 24.

26 FREIRE, Paulo. *Extensão*... Op. cit., p. 83.

27 PERRENOUD, Philippe. *Construir*... Op. cit.

28 FREIRE, Paulo. *Educação*... Op. cit.

O método de alfabetização criado por Freire se inicia pelo levantamento de eixos temáticos de interesse do grupo. A partir do diálogo, o autor sugere que seja observado o universo vocabular dos educandos e selecionadas as palavras mais usadas na prática cotidiana da comunidade. Desta forma, é definido o material para a aprendizagem da leitura e da escrita em cada grupo: as palavras geradoras.

Podemos, portanto, pensar “competência” como uma palavra geradora? Ora, se pensarmos que, tanto no desenvolvimento das competências quanto no método de alfabetização freiriano, o contexto sociocultural tem papel preponderante, é possível entender que tematizando a experiência dos educandos, a escola propicia a formação de um sujeito capaz de superar sua visão acrítica do mundo e que “pode ser eminentemente interferidor”²⁹ de sua realidade. Dessa forma, a palavra “competência” pode gerar uma educação inserida na história, livre da dependência dominadora e orientada para uma prática de liberdade.

Tais conceitos e considerações divergem da educação bancária³⁰ na medida em que se importam não com uma visão única do mundo, nem tampouco com a imposição de um currículo previamente estabelecido institucionalmente, mas, sobretudo, com uma educação que dialogue com os anseios e desejos do povo. O ensino por competências demanda, por conseguinte, uma formação docente que considere uma pedagogia mais ativa e mobilizadora de conhecimentos, um planejamento mais flexível e negociável na construção das competências individuais, bem como um currículo que considere os conhecimentos socioculturais trazidos pelos educandos.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a proposta do sistema educacional, precisamos lembrar de que ele é sempre uma promessa do vir a se constituir, pois estamos em processo de moldar os jovens ao futuro projetado pelos grupos hegemônicos. Assim, ao compreendermos essa potência contraditória do se construir, podemos impregnar as práticas de significados e abordagens que contribuam no processo de formação crítico dos jovens, conforme indica Freire³¹ e os documentos que norteiam o fazer do educador.

29 Ibidem. p. 58.

30 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

31 FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1979.

32 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

33 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

34 Idem. *Extensão...* Op. cit.

35 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

36 Idem. *Educação...* 1979. p. 68.

3. QUEM É QUE ENSINA QUEM A SER EDUCADOR?

No Brasil, o ensino por competências passou a ser considerado a partir de 1996, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei 9.394/96 (LDB)], tendo por “[...] finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”³². Ao referir-se à formação cidadã e ao mundo do trabalho, a LDB aproxima a educação da realidade humana, conferindo à escola um compromisso com o cotidiano dos sujeitos, aproximando-se ao que Freire^{33,34,35} apresenta como condição básica ao processo de tomada de consciência e, por conseguinte, ao pleno exercício da comunicação. Contudo, Freire³⁶ afirma, ainda na década de 1970 que:

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] há uma crença mais ou menos difundida e ingênuas no poder da educação institucionalizada de transformar a realidade. Alguns de meus críticos acham que compartilho dessa suposição. Não é a educação sistemática que de certo modo molda a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade que, de acordo com sua estrutura particular, molda a educação em relação às necessidades e interesses daqueles que controlam o poder na sociedade.³⁷ [tradução nossa]

Isto posto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁸ de 2000 evidenciam a preocupação de uma Reforma Curricular para o ensino médio tendo em vista a evolução tecnológica e os interesses empresariais já inseridos a partir de 1996 com a LDB. Estas alterações promovem “[...] mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento”³⁹. A inserção tecnológica já era problematizada pelos PCN do ensino fundamental, elaborados a partir de 1998, quando reconhecem as potencialidades da tecnologia para a promoção de um ambiente de maior equidade ou para a reprodução de desigualdades sociais – ponto nevrálgico que retoma as concepções de Freire⁴⁰.

Os PCN propõem que “[...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”⁴¹. Em alinhamento à LDB de 1996, os PCN preconizam a aproximação dos conteúdos escolares à vida cotidiana dos estudantes por meio do foco nas competências.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a abordagem por competências se mantém como foco do processo de ensino-aprendizagem, agora em toda a educação básica. Explicitamente, a BNCC diz que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.⁴²

É preciso refletir, então, sobre as competências propostas pela BNCC para que se possa compreender as intencionalidades contidas em sua proposição na contemporaneidade e pensar sobre como são inseridas as mídias no cotidiano escolar dentro desta perspectiva. Para isso, a BNCC (2018, p. 9) propõe:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Como argumenta Freire⁴³, em paralelo, a partir de suas experiências na Prefeitura de São Paulo,

[...] a educação não é reduzível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir

37 FREIRE, Paulo. Literacy and the possible dream. *Prospects*, London, v. 6, n. 1, p. 68-71, 1976. p. 68.

38 BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

39 Ibidem, p. 5.

40 FREIRE, Paulo. Literacy... Op. cit.

41 BRASIL. Op. cit., p. 5.

42 Idem. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. p. 8.

43 FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 98.

a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê. Já colocamos o essencial [mobilário e práticas] nas escolas, agora podemos pensar em colocar computadores. Afinal, precisamos superar o atraso cultural do Brasil em relação ao Primeiro Mundo. [...] Estamos preparando o terceiro milênio, que vai exigir uma distância menor entre o saber dos ricos e o saber dos pobres.

Perrenoud⁴⁴, neste sentido, afirma que na aprendizagem por competências o aluno deve ser o protagonista de suas aprendizagens. Segundo ele, falar de competências na educação pressupõe não um processo de ensino-aprendizagem que se encerre nos conteúdos, como na educação bancária em Freire⁴⁵, mas um processo que leve o aluno a construir novas competências, articulando-as com as competências individuais já consolidadas, sendo capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos no seu cotidiano e, por conseguinte, (re)significando o mundo.

Contudo, apesar de a BNCC⁴⁶ definir aprendizagens que têm por objetivo assegurar o desenvolvimento de competências gerais que consolidariam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, não há menção explícita ao desenvolvimento de uma formação crítica para o uso das mídias e, por isso, os debates do campo de interface da Comunicação com a Educação à luz do pensamento de Freire e Perrenoud são imprescindíveis, como já sinalizaram Khan e Kellner⁴⁷ quando relacionam Freire a Illich.

44 PERRENOUD, Philippe. *Construir...* Op. cit.

45 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

46 BRASIL, 2018.

47 KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*. [s.l.], v. 5, n. 4, p. 431-448, 2007.

48 PERRENOUD, Philippe. *Construir...* Op. cit.

49 BRASIL, 1996; 2000; 2018.

50 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar...* Op. cit., p. 25.

51 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 87.

52 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 108.

53 Ibidem. p. 120.

54 CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014. p. 16.

55 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008.

4. EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Perrenoud⁴⁸ aponta que, mesmo que já tratando da aprendizagem por competências, a escola e suas normativas⁴⁹ ainda se preocupam, na maior parte do tempo, com a transferência de conhecimentos, o ensinar por ensinar e acabam por manter-se muitas vezes distantes das situações reais da vida. Ademais, a abordagem por competências propõe uma mudança prática nos paradigmas educacionais já estabelecidos e exige um repensar não apenas da prática pedagógica, mas de toda a estrutura curricular.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecermos que “[...] a comunicação é algo absolutamente necessário para que haja conhecimento [...]”⁵⁰ e que a “[...] coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação”⁵¹. Assim, encaminhamos nossa proposição da abordagem por competências alinhada ao que Freire⁵² sinaliza como sendo o “pronunciar o mundo” no sentido da “ação-reflexão” quanto às palavras proferidas e às dinâmicas sociais postas em seu cotidiano.

Dessa forma, o diálogo enquanto ato comunicativo propõe às pessoas, “[...] através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”⁵³. Entretanto, mesmo que tendo Freire, um proeminente pensador brasileiro, e Perrenoud e suas competências nas normativas educacionais, percebermos que

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

[...] habitamos um mundo onde a ideia de experiência compartilhada atrofiou; onde as gratificações ou recompensas prometidas pelas opções tecnológicas mais recentes, por sua vez, jamais serão alcançadas. Apesar das declarações onipresentes da compatibilidade, ou mesmo harmonia, entre o tempo humano e as temporalidades dos sistemas em rede, disjunções, fraturas e desequilíbrio contínuo compõem a experiência real dessas relações.⁵⁴

Por isso, este artigo busca, à luz do pensamento freiriano, substanciar a Educação Crítica para as Mídias⁵⁵ como uma das formas de construir o “diálogo crítico e libertador”⁵⁶ para transposição da transmissão de informações de modo linear e hierárquico para uma “rede de múltiplas interações comunicativas”⁵⁷, na qual os educandos possam desenvolver suas competências de modo a atuar e participar de modo coletivo⁵⁸, reconhecendo a escola e os educadores como aqueles que podem auxiliar na produção de conhecimento.

Desta forma, tomando Freire⁵⁹ como norte, a escola não deveria “[...] ter medo de conviver com eles [meios de comunicação]”⁶⁰, mas pautar-se na

[...] alfabetização crítica da mídia, que vise a ampliar a noção de alfabetização, incluindo uma ampla variedade de formas de cultura midiática, informações e tecnologias da comunicação e novos meios de comunicação, além de aprofundar o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre os meios de comunicação e as audiências; a informação e o poder.⁶¹

Assim, nos apoiamos também em Soares⁶², quando este sinaliza a construção da racionalidade moderna como aquela que demarca os campos da Educação e da Comunicação no contexto da sociedade. Destacamos esta visão como sendo essencial para uma transversalidade de pensamentos enriquecida pelas competências como a forma de operação com os meios em nosso mundo contemporâneo.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E MULTILETRAMENTOS

Esta construção da concepção de uma educação que integre as mídias em nome de um projeto pedagógico emancipatório estruturado em competências, requer a reflexão quanto aos objetos e tecnologias como artefatos culturais⁶³, em que a mediação e interferência dos sujeitos tornam-se essenciais na validação ou recusa aos valores hegemônicos postos sobre eles para que não ocorra a submissão a eles. Esta compreensão se vincula ao “ecossistema comunicativo”⁶⁴, compreendido como sendo “[...] disperso, fragmentado e [...] circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito”, que propicia o “[...] encontro de sujeitos à busca de significação do significado [...] que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado”⁶⁵. Assim, pensar a dialogia como uma forma de romper com o modelo tradicional de ensino a partir das propostas de Freire⁶⁶, Kaplun⁶⁷ e Castillo⁶⁸ cria

O antídoto a esta manipulação [que] está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas [grandes

56 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 72.

57 KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

58 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

59 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

60 FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar...* p. 45.

61 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. *Educação...* Op. cit., p. 687.

62 SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

63 HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólon. *Conhecimento e tecnologia: uma análise do discurso das Políticas Públicas em Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

64 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 126.

65 CITELLI, Adílson Odair. *Comunicação e educação: implicações contemporâneas*. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76. p. 64.

66 FREIRE, Educação... Op. cit.

67 KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia... Op. cit., p. 59-80.

68 CASTILLO, Daniel Prieto. *Construir nossa palavra de educadores*. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

frações das massas populares] o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação.⁶⁹

Para tal, precisamos compreender como o cotidiano está atravessado pelos discursos hegemônicos e qual o papel da reflexão crítica, sobre a penetração das mídias digitais em seu microcosmo. Segundo Freire⁷⁰, “[...] o autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas. Dá-se também nas ações que se fundamentam no ‘argumento de autoridade’. ‘Isto é assim porque é – a técnica já o disse –, não há que discordar, mas, sim, que aplicar’”. Neste sentido, conforme Assis e Farbiarz⁷¹ apresentam, podemos pensar o cotidiano escolar “[...] como o espaço para que o conhecimento propicie uma tomada de posição a partir do exercício da reflexão sobre a produção constante, volumosa e rápida das mídias na contemporaneidade”. Por isso,

[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.⁷²

Nesta compreensão, ao indicarmos a “curiosidade”⁷³ dos sujeitos, amparada no compartilhamento de saberes através de “ato cognoscente”⁷⁴, intencionados à participação, podemos identificar uma competência necessária à utilização das tecnologias nas escolas.

Se levarmos a sério todas essas competências, poderemos medir melhor o desvio existente entre o fato de saber ministrar um curso frontal ou “lições” – habilidade pedagógica muito comum, porém bastante pobre – e controlar uma ampla gama de situações e procedimentos de aprendizagem, levando em conta a diversidade dos aprendizes. Essas últimas práticas exigem competências muito mais apuradas, provenientes tanto da didática quanto da gestão de classe.⁷⁵

Com as mudanças ocorridas na sociedade, Perrenoud⁷⁶ aponta novas competências docentes para o século XXI, não considerando o conhecimento técnico das tecnologias, mas fundamentalmente as novas relações estabelecidas social e culturalmente na sociedade. Perrenoud atenta para o fato de que tais competências, apesar de familiares aos educadores, precisam ser trabalhadas desde suas formações acadêmicas, além de serem objeto de estudo na sua prática docente diária, levando-os à superação das práticas escolares que ainda se remetem à “educação bancária”.

Esta transformação educacional ocorrerá de fato ao passo que a sociedade invista esforços intencionados e dialógicos para a promoção de uma infraestrutura⁷⁷ que desconstrua a linearidade das salas de aula, a uniformização dos educandos, bem como o pensamento de que todos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo.

Pensar a escola a partir da multiplicidade cultural e das múltiplas formas de comunicação atuais corrobora com a discussão expressa por Rojo⁷⁸

69 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit., p. 200.

70 Idem. *Extensão...* Op. cit., p. 49.

71 ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. *Interfaçes da Educação*. Parnaíba, v. 11, n. 32, mai./ago., 2020, p. 689.

72 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 28-29.

73 Ibidem.

74 Idem. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

75 PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 1, n. 17, p. 8-12, 2001, p. 10.

76 PERRENOUD, Philippe. Construindo... Op. cit.

77 FREIRE, Paulo. *A educação...* Op. cit.

78 ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

A construção da competência crítica na interface comunicação e educação

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

acerca dos multiletramentos. Ela avalia a necessidade de a escola adotar novas práticas, que visem contemplar desde a “produção de conteúdos” até a “análise crítica como receptor”. A autora sugere ainda que novas abordagens para além dos registros de escrita manual e impressa, como o áudio, o vídeo, o tratamento da imagem, a edição, e a diagramação devem estar inseridas na prática pedagógica cotidiana, a fim de contemplar as novas formas de comunicação e informação que “[...] acarretam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”⁷⁹. Emerge, portanto, a necessidade por uma pedagogia dos multiletramentos para abranger a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa⁸⁰.

6. COMUNHÃO

As considerações parciais deste tópico são apresentadas com a coletividade da liberdade pensada por Freire⁸¹ em sua *Pedagogia do Oprimido*. Apesar de tratarem da abordagem por competências, os documentos analisados neste artigo não garantem que a prática educacional se traduza desta forma e, menos ainda, que esteja vinculada aos preceitos freirianos que sustentamos. Mudanças são necessárias nos diversos âmbitos educacionais para que a abordagem por competências não seja apenas um modelo educacional imposto pelas leis ou mais um “modismo” na história da educação por interesse dos sistemas⁸².

Apoiando-nos em Tardif⁸³, acreditamos que a formação docente mantém, predominantemente, um ensino tradicional, verticalizado, em uma lógica disciplinar e, portanto, não colaborando para a mudança da prática docente em direção à abordagem por competências. Como indicam Gonçalves e Farbiarz⁸⁴, “pensar o cotidiano da sala de aula demanda compreendê-lo como parte de uma sociedade em processo de midiatização e como esse modus operandi das mídias exerce um papel importante em seu funcionamento”. Tardif aponta ser fundamental que haja uma mudança nesta formação, no sentido de que se torne mais profissional e que os que se formam professores sejam chamados a “[...] atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas”⁸⁵. Permitir esse poder ao educador é convocá-lo a não neutralidade enunciada por Freire⁸⁶, entretanto, nos dias atuais, temos nos deparado cada vez menos com o interesse político em um profissional de educação que seja capaz de operar competências para ações autônomas, para ser sujeito de sua própria formação e, consequentemente, para sua atuação profissional.

O cenário apresentado se torna imprescindível ao considerarmos a tomada do cotidiano⁸⁷ pela “cultura de mídia”⁸⁸ através da cooptação das pautas e discursos sobre a escola. Tal conjuntura se constrói pelas relações capitalísticas⁸⁹ que buscam o controle das subjetivações e, por conseguinte, o exercício de uma normatização de submissão aos interesses hegemônicos^{90,91}.

79 Ibidem. p. 13.

80 Ibidem. p. 13.

81 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit.

82 Idem. *Educação...* Op. cit.

83 TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

84 GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. Lógica da mídia... Op. cit., p. 42.

85 TARDIF, Maurice. *Saberes...* Op. cit., p. 240.

86 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

87 LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

88 KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: Edusc, 2001.

89 GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

90 MORAES, Dênis de. *Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação*. In: MORAES, Dênis de. *A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 29-56.

91 MORAES, Dênis de. *Gramsci e as mutações do visível: comunicação e hegemonia no tempo presente*. In: MORAES, Dênis de. *Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 77-112.

A competência docente se reflete na figura de um educador engajado tanto nos aprendizados dos educandos quanto na perspectiva da construção de uma sociedade comprometida com a luta contra as injustiças e desigualdades. É através dos sentidos produzidos em sala de aula, da expressão do pensamento livre, da reflexão crítica e plural e da liberdade de aprender e ensinar que encontraremos possibilidades para engendrarmos transformações sociais.

Por isso, as intenções quanto à prática docente propostas por Pimenta e Pinto⁹², no sentido da aproximação dos educandos ao processo produtivo capitalista, se torna essencial para a reflexão quanto à sociedade que os cerca. Assis e Farbiarz⁹³ destacam o imbricamento entre o que Kellner⁹⁴ e Moraes⁹⁵ salientam quanto espetáculos postos para a manutenção afetiva da cultura para disfarçar a dominação capitalística – cabendo destaque, atualmente, no que concerne ao uso das mídias digitais no cotidiano escolar já que elas “[...] não [são] um instrumento puramente técnico, o uso dela[s] é político [...]”⁹⁶ como apresentamos.

É nesse contexto que podemos associar a visão freiriana à proposição metodológica de Perrenoud acerca da aprendizagem por competências. Esta compreensão aponta o ensino por competências como uma das táticas⁹⁷ de agentes intencionados em diálogo⁹⁸ para a libertação pensada por Freire⁹⁹ através das normativas que regem o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Práticas docentes e cotidianos escolares: análise sobre os usos e não usos das mídias digitais. **Interfaces da Educação**. Parnaíba, v. 11, n. 32, p. 688-710, mai./ago., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

CITELLI, Adílson Odair. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina

- Alexandre Farbiarz, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves e
Leandro Marlon Barbosa Assis

Castilho. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.

CRARY, Jonathan. **24/7:** capitalismo tardio e os fins do sono. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2014.

FREIRE, Paulo. Literacy and the possible dream. **Prospects**, London, v. 6, n. 1, p. 68-71, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 22. ed., Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 47. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2020d.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONCALVES, Eloisa Fátima Figueiredo Semblano; FARBIARZ, Alexandre. Lógica da mídia na sala de aula: novo modus operandi da sociedade em midiatização In: **Humanismo e inovação nas práticas educativas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 51-72.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis (RJ): Vozes, 1996.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólon. **Conhecimento e tecnologia:** uma análise do discurso das Políticas Públicas em Educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

KAHN, Richard; KELLNER, Douglas. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. **Policy Futures in Education**, Thousand Oaks, v. 5, n. 4, p. 431-448, 2007.

KAPLÚN, Mário. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto. **Educomunicação para além do 2.0.** São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-80.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. São Paulo: Edusc, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008.

- LEFFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CATELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.
- MORAES, Dênis de. Imaginário social, hegemonia cultural e comunicação. In: MORAES, Dênis de. **A batalha da mídia: governos progressistas e políticas de comunicação na América Latina e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009. p. 29-56.
- MORAES, Dênis de. Gramsci e as mutações do visível: comunicação e hegemonia no tempo presente. In: MORAES, Dênis de. **Mutações do visível: da comunicação de massa à comunicação em rede**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p. 77-112.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. [Entrevista concedida a] Paola Gentile e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19-31, set. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1, n. 17, p. 8-12, 2001.
- PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade (org.). **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante

Cicilia Maria Krohling Peruzzo

Doutora em Comunicação pela Universidade de São Paulo, professora visitante do PPGCOM da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade do Espírito Santo.

E-mail: kperuzzo@uol.com.br

Ingrid Gomes Bassi

Doutora em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo, professora da UNIFESSPA e da PPGE/UFT.

E-mail: ingrid.bassi@unifesspa.edu.br

Carlos Humberto Ferreira Silva Junior

Doutorando em Comunicação da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

E-mail: carlos.jr@unesp.br

Resumo: Este artigo objetiva discutir a questão do diálogo em Freire como base do processo de comunicação e, em interação com outros autores, relacioná-lo às interrelações entre Comunicação e Educação, em especial na Comunicação Popular e Comunitária no contexto dos movimentos sociais cívicos e na pesquisa participante. O estudo se fundamenta em pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que as relações entre Comunicação e Educação facilitam a constituição do diálogo, tanto nos ambientes da educação formal quanto no contexto dos movimentos sociais populares brasileiros que, desde o fim da década de 1970, vivenciam o diálogo, tanto na construção coletiva das suas formas de organização e mobilização quanto na formulação das estratégias e táticas desenvolvidas, tendo em vista as lutas denunciativas da opressão e reivindicativas de direitos.

Abstract: This study aims to discuss dialogue in Freire as the basis of the communication process and, in interaction with other authors, relate it to the interrelations between communication and education, especially in popular and community communication in the context of social movements and participatory research. This study is based on bibliographical and documentary research. We found that the relation between communication and education facilitates the constitution of dialogue both in formal education environments and in the context of popular Brazilian social movements which have, since the late 1970s, practiced dialogue by collectively constructing their forms of organization and mobilization and formulating strategies and tactics within the struggles to denounce oppression and claiming rights.

Recebido: 26/11/2021

Aprovado: 21/07/2022

O diálogo é uma questão transcendental e indissociável às práticas educativas que pode ser entendida como ação-reflexão que valoriza a participação dos sujeitos – como sujeitos – na construção do conhecimento.

Palavras-chave: diálogo; Paulo Freire; comunicação e educação; comunicação popular e comunitária; movimentos sociais.

Dialogue is a transcendental issue and inseparable from educational practices. We may understand dialogue as action-reflection which values participation of subjects as subjects in the construction of knowledge.

Keywords: dialogue; Paulo Freire; communication and education; popular and community communication; social movements.

1. INTRODUÇÃO

Em 2021, foram comemorados os 100 anos de nascimento de Paulo Reglus Neves Freire, brasileiro ilustre nascido em Recife, Pernambuco, cujas ideias percorreram o mundo. Como mostra Veiga¹, existem centros de pesquisa com seu nome na Finlândia, África do Sul, Áustria, Alemanha, Holanda, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos e Canadá. Ele recebeu 48 títulos de doutor *honoris causa* e outras honrarias prestados por universidades e diversas organizações brasileiras e estrangeiras, e sua obra *Pedagogia do Oprimido* é a terceira mais citada em trabalhos de Ciências Humanas no mundo, segundo estudo de Elliott Green feito no Google Scholar em 2016².

Cabe ressaltar que sua proposta de educação para a liberdade³, na linha da pedagogia do oprimido, não se limitou ao universo da educação formal, mas foi apropriada por atores sociais e amplamente aplicada nos espaços da educação informal e não formal no nível popular. Como educador, ele não tratou especificamente do campo da Comunicação, mas, ao enxergar a comunicação na base do diálogo e das relações educador-educando, deixou marcos importantes a essa área do conhecimento.

Paulo Freire é o patrono da Educação Brasileira, reconhecimento que figuras do extremismo político conservador recentemente tentou desqualificar e apagar, mas sem sucesso. No entanto, em meio às controvérsias recentes no Brasil, em especial, nos últimos quatro anos, no contexto do negacionismo das ideias humanistas, há uma retomada do interesse pela obra de Freire em nível nacional e internacional, o que faz jus à sua contribuição e reconhecimento mundial.

Desse modo, além de haver uma volta à leitura de seus livros, sua contribuição teórico-filosófica no campo da Educação vem sendo lembrada como tema central de congressos, conferências, simpósios e até mesmo como temática de eventos específicos, como foi o caso do Paulo Freire Centennial (Centenário de Paulo Freire)⁴, ciclo de palestras realizado de 9 a 24 de março de 2021 e promovido pelo Instituto de Mídia e Indústrias Criativas da Universidade de Loughborough, em Londres, Inglaterra, com transmissão virtual. Entre os temas discutidos na ocasião, a partir dos princípios ontológicos de Freire – Diálogo,

¹ VEIGA, Edison. Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. *BBC News Brasil*, Bled, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>. Acesso em: 20 abr. 2021.

² PAULO FREIRE é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. *Instituto Paulo Freire*, São Paulo, 8 jun. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 20 maio 2021.

³ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

⁴ Ver: <https://www.paulofreirecentennial.org/>.

Amor, Empatia, Esperança e Humildade –, escolhemos discutir o diálogo como motivação e ponto de partida para este artigo. O objetivo do texto é discutir a questão do diálogo em Freire como princípio basilar do processo de comunicação e, em interação com outros autores, relacioná-lo às interrelações entre Comunicação e Educação, em especial na Comunicação Popular e Comunitária no contexto dos movimentos sociais populares cívicos e na pesquisa participante.

Nesse sentido, a questão de pesquisa problematiza a relação das ideias de Paulo Freire com a mobilização social protagonizada por atores coletivos, na tentativa de valorizar o compromisso ético e dialógico da Comunicação como espaço e ação nas práticas assertivas para a Educação, como proposta de autonomia dos sujeitos envolvidos e diálogo como tecido constitutivo das intersecções entre esses campos do conhecimento.

Este texto se baseia em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, portanto, a partir da literatura e em documentos audiovisuais do evento comemorativo ao centenário de Paulo Freire antes referido⁵, especialmente das conferências de Mayrá Lima, doutora em Ciências Políticas, ativista, jornalista e membra do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), do Brasil, e de Claudia Magallanes Blanco, doutora em Humanidades, pesquisadora mexicana da Universidad Iberoamericana Puebla, no México.

2. DIÁLOGO EM FREIRE: CAMINHO PARA O CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO

Durante o evento Paulo Freire Centennial, promovido pela Loughborough University London, em março de 2021, entre outros aspectos, Mayrá Lima⁶ adverte sobre a premência de pensarmos o diálogo como conceito e como método para um olhar social e solidário, em contraponto à tendência das relações sociais voltadas à individualização, concorrência, competição, e mesmo aniquilamento do outro, como partes do pensar das estruturas políticas do neoliberalismo e do mercado financeiro mundial. Ela provoca a revisitarmos as práticas de solidariedade, cidadania e participação, as quais identifica como problemáticas centrais para olharmos atualmente o impacto negativo da individualização dos processos sociais.

Nesse sentido, o sujeito autônomo e criativo, ao não estabelecer o diálogo com seus pares e os diferentes, tende ao esvaziamento e ao silêncio. Uma saída possível, do diálogo para a transformação social, é a capacidade dos grupos, estudos e vivências na área focar na educação formativa, ou seja, investir na política educadora da troca permanente com os grupos, em especial com as sugestões e descobertas transformadoras da própria práxis, ou seja, da ação acrescida da reflexão.

Em complemento, a pesquisadora Claudia Magallanes Blanco⁷ indica a “ação/reflexão” de Freire sobre a práxis e *na* práxis, como possibilidade de

5 Ver <https://www.paulofreirecentennial.org/>.

6 Em palestra proferida no dia 10 de março de 2021 no “Paulo Freire Centennial”, Loughborough University London, evento virtual. Disponível em: <https://www.paulofreirecentennial.org/videos/>. Acesso em: 26 maio 2021.

7 Em palestra proferida no dia 10 de março de 2021 no “Paulo Freire Centennial”, Loughborough University London, evento virtual. Disponível em: <https://www.paulofreirecentennial.org/videos/>. Acesso em: 26 maio 2021.

diálogo. Assim, o “[...] diálogo é um processo horizontal que ocorre em igualdade de condições, que não aspira à homogeneização”. Deste entendimento, Magallanes salienta a importância da “escola alternativa”, a exemplo das práticas da comunicação comunitária em que atuou em locais de Oaxaca em 2018, no México. Comenta que o ponto de partida é termos consciência do sistema mundo em que vivemos que é capitalista, patriarcal e colonial, para pensar as bases da ação dialógica pela transformação social. O papel da comunicação, nesse contexto de lutas sociais, é voltar-se aos outros, permitindo o diálogo “intergeracional” da própria práxis, experiências e ações que podem trazer à luz tradições, reinvenções e novas propostas de intercâmbio cultural.

Nessa perspectiva, compartilhamos da visão de que a comunicação popular e comunitária colabora nas dinâmicas dos movimentos sociais populares cívicos como parte intrínseca dos processos de conscientização sobre a realidade e de ação sobre ela. Ao se constituir nas relações sociais transformadoras, se valoriza o diálogo nas intersecções com a cultura local a partir da troca de conhecimento e potencialização do acesso às práticas de produção comunicativa de qualidade, aos locais e espaços de interação, praticando a autonomia dos atores sociais em detrimento do discurso colonizador.

Vale ressaltar que este diálogo não se trata de um processo isento de conflitos. O conflito, divergência entre dois ou mais sobre temas ou visões de mundo, é inerente à experiência humana e ao próprio desenvolvimento da sociedade. Como salientou Simmel⁸ em seus estudos, o conflito também é uma forma de sociação que existe socialmente, porém, ao apontar o diálogo como agregador, e não homogeneizador como já expressado, é necessário que o aspecto coletivo surja como meio e objetivo da ação reflexão, não se trata de apagar as diferenças, mas de construir semelhanças a partir destes diferentes locais de partida.

Para Paulo Freire, a presença da pessoa no mundo significa que ela está sendo *no mundo* e *com o mundo*, o que compreende um permanente “confrontar-se com o mundo” e, consecutivamente, um agir sobre ele.

Qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é que ocorre também com as formas mágicas da ação. Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o sabíamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples ‘doxa’ em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o ‘logos’ de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.⁹

É nesse processo que se dá a ação-reflexão de que fala Freire. Para ele¹⁰, o diálogo como fenômeno é a palavra, mas apenas a palavra verdadeira é transformadora. A palavra é mais do que um meio para que o diálogo se faça, pois há que se buscar os elementos que o constituem, quais sejam: “ação e reflexão”, em outros termos, é a práxis. A práxis é, então, para Freire “a palavra verdadeira” que significa ser capaz de transformar o mundo. “Existir,

⁸ SIMMEL, George; MOARES FILHO, Evaristo de (org.). *George Simmel: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

⁹ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 39-40.

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 107.

humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*¹¹.

Freire complementa dizendo que:

não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...], ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.¹²

Assim sendo, podemos inferir que a dinâmica de conscientização e ação sobre a realidade se faz no coletivo. Ao dizer que ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, mas no diálogo com os outros, Paulo Freire está indicando um método de intervenção-ação, inicialmente pensado para a alfabetização de jovens e adultos, o que inclui sua proposta de identificação dos *temas geradores* como ponto de partida para a reflexão sobre o “mundo” no entorno dos atores do processo educativo. O *tema gerador* seria a base do diálogo e faz parte do método para intervenção social, e que, apesar de pensado no contexto da educação formal, tem sido apropriado pelos movimentos sociais. Estes se organizam a partir da consciência das condições concretas do viver que afetam determinados segmentos da população, e esta realidade é a base motivadora das articulações e das demandas que são refletidas e externadas.

Enquanto parte do método freireano, o diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, pois o processo dialógico:

não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito noutro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é discussão grosseira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua¹³.

Em outros termos, o processo de transformar a realidade opressora, que desloca o ser humano do seu lugar enquanto Ser, é no fundo um ato educativo comunicativo que se dá numa relação de respeito entre os comunicantes. Portanto, mudança não é algo isolado, mas construído conjuntamente, daí a importância da práxis dos movimentos sociais populares e cívicos que constroem dinâmicas educativas, especialmente, em conformidade com Gohn¹⁴, de educação informal e não formal.

No cerne desse processo conscientizador-formativo está a questão comunicação, afinal, a “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”¹⁵.

As relações entre Comunicação e Educação são constitutivas de ambos os processos, que se interconectam. Como explica Citelli¹⁶, no encontro da comunicação com a educação, extraídos, de um lado, os desvios tecnofuncionais e, de outro, as reduções operativas e reguladoras tão presentes em procedimentos estritamente transmissivos, pode acontecer segundo processos dialógicos que

11 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit., p. 108.

12 Ibidem. p. 109.

13 Idem. p. 109.

14 GOHN, Maria da Glória (org.). *Educação não formal no campo das artes*. São Paulo: Cortez, 2015.

15 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit.

16 CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação contemporâneas*. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

desencadeiam as relações intersubjetivas e os jogos coenunciativos. “É deste encontro de sujeitos à busca da *significação do significado*, momento particular de ativação dos princípios de reciprocidade, ou retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade [...]”¹⁷.

Os movimentos sociais e comunidades desenvolvem seus processos de comunicação, denominados de comunicação popular, comunitária e alternativa, que quando se realizam inspirados nos princípios de educação de Paulo Freire. Assim, quando se constitui em relações dialógicas para um olhar crítico da realidade, e não como relação em que uns depositam os saberes e prescrições no outro, essa comunicação se realiza por meio de processo horizontal, favorecendo a educação informal e não formal, portanto, fora do ambiente da educação formal, embora também seja possível nesse âmbito. Nessa perspectiva, os conceitos e métodos são diferenciados daqueles embutidos nas perspectivas herdadas da educação tradicional grandemente impregnadas dos valores do colonialismo, patriarcalismo e eurocentrismo tradicionais.

Na perspectiva de transcender os valores colonizadores nas análises das pesquisadoras Mayrá Lima¹⁸ e Claudia Magallanes¹⁹, compreendemos o impacto do processo formativo, refletindo o ensino educacional formal, mas não só nele, no aprendizado a partir das representações de mundo dos interlocutores. Paulo Freire²⁰ já problematizava que o caminho possível para um diálogo com conscientização dos públicos deveria ser pensado e articulado junto às estratégias de comunicação advindas da autonomia educacional. Nesse sentido, Freire resgata o porquê de a educação ser a ponte para o livre pensar, ao trazer as experiências populares desse interlocutor como legítimas e valorosas no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa práxis – reflexão e ação mescladas –, visualizamos aquele antes oprimido ocupando sua consciência a respeito da sua condição de existência, do seu local de fala, dos seus direitos, de suas garantias, de seu valor entre tantas descobertas cidadãs do despertar da conscientização.

A Comunicação faz interface com a Educação, como método rico em diálogo. Esse método de se comunicar tendo como alicerce o dialógico propõe incluir os interlocutores como sujeitos ativos. Nesse sentido, há uma relação com o pensamento do filósofo Erich Fromm²¹ que em seus estudos sobre diálogo e amor problematiza o distanciamento do homem contemporâneo da sua autonomia interativa, ou seja, das suas interlocuções com os processos de ação e tomada de decisão, e, diante disso, Fromm lembra a existência na historiografia recente, em especial no campo da cultura ocidental, da potencialidade do “ser passivo” em detrimento do “ser ativo”.

No campo da Comunicação, os estudos de comunicação comunitária, popular e alternativa, ao investigar comunidades, organizações, movimentos sociais populares, entre outros atores, entende o “ser ativo” como aquele sujeito agente, capaz de apropriar-se das suas experiências e saberes como conhecimento importante. Nesse sentido, esses grupos são também ativos no processo de produção das comunicações, portanto, “audiência ativa”, são pauta, pautam e

17 Ibidem. p. 64.

18 TALK 1: dialogue. *Paulo Freire Centennial*, London, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.paulofreirecentennial.org/videos/>. Acesso em: 26 maio 2021.

19 TALK 1: dialogue. *Paulo Freire Centennial*, London, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.paulofreirecentennial.org/videos/>. Acesso em: 26 maio 2021.

20 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

21 FROMM, Erick. *A revolução da esperança*: por uma tecnologia humanizada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977; DOWNING, John D. H. *Mídia Radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais*. São Paulo: Senac, 2004.

executam, e, por muitas vezes, desafiam a história das suas próprias formações, conforme Downing²² e Peruzzo²³.

Quando Freire²⁴ contextualiza a competência de o ensino-aprendizagem apropriar-se do conhecimento singular de cada sujeito, é alocada a este a ação-reflexão ativa nos espaços de poder. Fromm²⁵ completa, apontando a condição ativa desses sujeitos, que ele chama de “ser”, no projeto de humanização da sociedade moderna, propondo que na convivência com a tecnologia os seres humanos possam resgatar o diálogo para a melhor troca e civilidade.

Para esse entendimento, Fromm²⁶ desenvolve a crítica ao processo ocidental de competição e mecanização iniciado com maior predominância no período industrial, e enaltece o papel da humanidade de procurar agregar à história uma tecnologia humanizada. Nesse sentido, aborda o horizonte possível, a reestruturação da vida social, econômica e cultural

[...] de maneira tal que estimule e intensifique o crescimento e a vivência do homem em vez de incapacitá-lo, que ela ative o indivíduo em lugar de torná-lo passivo e receptivo, que nossas capacidades tecnológicas sirvam ao crescimento do homem. Para que seja assim, devemos recuperar o controle do sistema econômico e social; a vontade do homem, orientada pela sua razão e pelo seu desejo de vivência ótima, deve tomar as decisões.²⁷

Essa atitude de reestruturar as dinâmicas sociais envolve o comunicar educativo, aquele preocupado com a ponte entre sujeito ativo e processo educativo. Nos estudos tanto de Freire como de Fromm o debate é condição, mas como diálogo e não como espaço de disputa.

Em todo diálogo proveitoso, cada participante deve ajudar o outro a esclarecer seu pensamento em vez de obrigar-lo a defender formulações sobre as quais ele pode ter suas próprias dúvidas. O diálogo sempre subentende esclarecimento mútuo e muitas vezes até mesmo melhor compreensão do outro do que de si mesmo.²⁸

Por isso Fromm preocupa-se com o problema de a sociedade portar-se de forma defensiva, encarando o interlocutor, o outro, como inquisidor, interrogador, e, por muitas vezes, como antagônico e inimigo. A proposta do “permitir o acesso”, estar disposto à escuta, à atenção pela formulação do interlocutor, que também é sujeito e múltiplo, colabora num debate dialógico e proveitoso²⁹.

A troca negociada, experimentada na proposta do diálogo, deve também ter o equilíbrio entre os sujeitos interlocutores, para que possam contribuir com o conhecimento partilhado, no entendimento profundo de que ambas experiências e saberes são legítimos e carregam vida criativa em sua história.

Freire³⁰ ensina: “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história”, razão pela qual há a esperança, desde a esperança na negociação construtiva até a esperança de que as estruturas do hoje concedam direitos equitativos para a balança da negociação, além da esperança no diálogo como via possível de processos educativos mais humanos, ativos e renovadores.

22 Ibidem.

23 PERUZZO, Cicilia Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

24 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia...* Op. cit.

25 FROMM, Erick. *A revolução...* Op. cit.

26 Ibidem.

27 Ibidem. p. 107.

28 Ibidem. p. 121.

29 Ibidem. p. 121.

30 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. p. 71.

3. REFLEXÃO-AÇÃO COMUNICATIVA NAS PRÁTICAS SOCIAIS MOBILIZADORAS E EDUCATIVAS

Ao trazermos as questões do diálogo enquanto tema gerador para refletirmos sobre o contexto brasileiro e situá-lo nas relações entre Comunicação e Educação, especialmente no âmbito da comunicação popular e comunitária, na práxis dos movimentos sociais populares, compreendemos que ele é algo presente, quase de forma natural, porque é a partir dele que são tecidas as formas de organização e de mobilização social.

Por outro lado, no conjunto da sociedade essa cultura dialógica não é predominante. Problematizamos, então, a ausência de agendamento midiático, em especial por parte dos grandes meios de comunicação e até das universidades, com conteúdo programático do ensino e da pesquisa, sobre a práxis de uma comunicação dialógica e da não violenta. Essa cultura coadunaria com os princípios freireanos na construção de uma sociedade democrática. Essa ausência no cenário político e ideológico brasileiro atual dá espaço à cultura do ódio por parte de segmentos da extrema-direita, o que dificulta o estabelecimento de uma cultura propícia ao diálogo³¹. Se, por um lado, a cultura da comunicação não violenta parece frágil no debate público, o seu contrário, os conteúdos de caráter violento repercutem, em especial no ambiente das mídias sociais digitais que, com a facilidade proporcionada pela internet, pessoas e grupos se esmeram na difusão de valores anticívicos, falsos, caluniosos e ofensivos, os quais, uma vez disseminados intencionalmente para ofender e difamar, além de antidialógico oposto, são de um autoritarismo unidirecional impostor e estimulador da exacerbção dos conflitos.

Contudo, a história registra que nada é permanente nem imutável, como mostra o fim da Ditadura Militar (1964-1985), que durou mais de duas décadas no País, mas que, na fase de sua superação, ensejou-se vivos processos dialógicos que possibilitaram novas formas de organização e de mobilização social cidadã pela democracia, que vale dizer, já nos anos 1980 e 1990, estavam imbuídos dos princípios de Paulo Freire e que muito alimentaram as milhares de experiências de comunicação popular, comunitária e alternativa então existentes nesse contexto³². Quando olhamos o momento histórico no qual vivemos, parece que essas experiências retrocederam diante de ambiente hostil numa sociedade cindida, porém, os movimentos sociais populares continuam, entre permanências, ressignificações e criação de novos atores. Nesse curso histórico, a sociedade civil vai dando os rumos dos reordenamentos cívicos, como mostram aqueles ocorridos a partir dos anos 1990³³, quando as categorias macroestruturais entram em refluxo e (re)emergem aquelas relacionadas ao cotidiano, cidadania, meio ambiente e igualdades identitárias, entre outras. Trata-se de um momento em que se sobressaem as organizações não governamentais e movimentos ligados à valorização da vida humana em suas diferenças e direitos, mas que também se fortalecem e se recrudescem as lutas do campo a partir do protagonismo da Comissão Pastoral da terra (CPT) e do MST. Enfim, há muitos elementos

31 Ver: SOLANO GALLEGO, Esther (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018; RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

32 Ver a documentação do Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro disponível em: <http://www.cpvsp.org.br/>.

33 Ver: GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

constitutivos desse momento histórico³⁴ do qual novos reordenamentos emergem nos anos seguintes. Inclusive, na última década, junto à permanência de movimentos sociais históricos, existe a (re)emergência do fascismo, que torna-se em nova frente de luta dos setores democráticos.

O contexto atual é desafiante e parece requerer a retomada das ideias de Paulo Freire, entre tantos outros autores, como uma luz para traçar caminhos construtores da transformação social. Afinal, as dimensões ontológicas do Ser não perdem a atualidade e, no fundo, é a partir delas que os movimentos populares cívicos, as universidades, setores progressistas das igrejas e tantas outras organizações civis, cidadãs e cidadãos marcam suas presenças inconformadas e, ao mesmo tempo, atuantes na transformação da realidade que oprime.

Nesse bojo, a Comunicação assume várias feições – da comunicação cara a cara, interpessoal e grupal àquelas mediadas pelas tecnologias, além de meios tecnológicos que concretizam formas de expressão em diferentes linguagens, difundem conteúdos e permitem interações, mas nos movimentos populares ela é essencialmente processo que se interconecta com a Educação. Como já foi ressaltado, as relações entre Comunicação e Educação, além de sua inserção na educação formal, conforme amplamente discutido por Citelli³⁵ e Soares³⁶, também se realizam nas dinâmicas dos movimentos sociais e têm sua base no diálogo e na construção coletiva, embora não estejam livres de conflitos de interesses.

Entretanto, ainda tratando do olhar crítico sobre a realidade, mas também sobre as práticas dos movimentos populares e organizações não governamentais, cabe lembrar que experiências de comunicação popular desenvolvidas nos anos 1970/1980/1990, conforme Valim³⁷ e Peruzzo³⁸, fizeram a diferença nas lutas sociais pelo avanço democrático, e que podem servir de inspirações para superar disputas, mesmo dentro de movimentos sociais, que acabam gerando conflitos em momentos nos quais talvez precisemos de mais diálogos na construção de objetivos cívicos comuns. Por outro lado, nessa dinâmica histórica, é animador a emergência do debate internacional do (re)pensar a história, em especial da América Latina, sobre a decolonização, ou descolonização, do saber e do poder, segundo Mignolo³⁹ e Souza Santos⁴⁰, processo que longe de realizar revisionismos históricos, busca compreender a ótica dos subalternizados durante os processos de exploração e as consequências que até hoje marcam esses espaços geográficos, sociais e ambientais. De certo modo, está em curso um movimento que tem como protagonistas movimentos comunitários, atores políticos, educadores e cientistas, visando recuperar dimensões culturais e de vivências em comunidades ancestrais para se fortalecer o diálogo e seguir na construção da decolonização de perspectivas do desenvolvimento capitalista ligado ao colonialismo. No fundo, Paulo Freire já apregoava perspectivas teóricas que coadunam com os princípios de decolonialidade, apesar de não usar este termo, quando defendia a conscientização e a transformação da sociedade em relação aos padrões de desenvolvimento condizentes à uma modernização desigual suscitada pelo imperialismo.

34 Ibidem.

35 Ver: CITELLI, Adilson Odair. Comunicação... Op.cit., p. 59-76.

36 SOARES, Ismar. Edu-comunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina Catilho (org.). *Edu-comunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 29.

37 VALIM, Ana. *A comunicação popular na construção e preservação da memória das lutas populares no Brasil (décadas de 1970-1980)*. Rio de Janeiro: Núcleo Piratinga de Comunicação; Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 2020.

38 PERUZZO, Cicilia Krohling. *Comunicação...* Op. cit.

39 Ver: MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

No nível das práticas sociais, há esforços de criar condições para o diálogo entre sociedade e Estado. Entre vários mecanismos, existem há décadas os Conselhos Gestores de Políticas Públicas e os Conselhos Tutelares, instituídos a partir da Constituição de 1988, que permitem a participação civil na definição de políticas públicas, a exemplo do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural da Cidade do Rio de Janeiro (CMDR-Rio), do Conselho Municipal do Segurança Alimentar Nutricional de São Paulo (COMUSAN), do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente de Pernambuco (CEDCA/PE), e tantos outros, os quais resultaram de mobilização social com vistas à descentralização da administração pública e a instituição de mecanismos de participação popular. Os conselhos populares são mecanismos importantes de diálogo dos setores civis com o Estado nas definições de políticas públicas, por exemplo, ligadas à criança e ao adolescente, à política cultural, ao turismo, política indigenista, direitos da mulher, e o combate à discriminação, entre outros.

Em consonância com questões levantadas nas referidas palestras, ambas partem de experiências de diálogo no contexto de movimentos sociais, uma no México e outra no Brasil, tanto na história das últimas décadas do século passado e atualmente, os movimentos sociais populares desenvolvem a comunicação horizontal, portanto, realizada desde/para/com a comunidade. Nesse contexto, a questão do diálogo aparece não apenas como um conceito, mas também como um método, e Freire nos dá esse método: é um encontro de sujeitos midiatisados pelo mundo, conforme já explicitamos, portanto, não é possível entre a relação dialógica e a objetificação do outro com o qual/sobre o qual se fala.

Ainda no âmbito das iniciativas concretas, no contexto dos movimentos sociais no Brasil, a inclusão da dimensão do diálogo em Freire⁴¹, que ultrapassa a ideia das relações eu-tu sobre a filosofia do diálogo de Buber⁴², ou seja, de sua proposta de pensar as maneiras de falar: Eu-Tu; Eu-Isso como promotor da transformação. Para Paulo Freire, como enfatiza Lima V.⁴³, essas relações dialógicas não se restringem no nível interpessoal, pois diálogo para ele é ação social, é encontro em as pessoas, mediadas pelo mundo, voltados a transformar a realidade, ao mesmo tempo em que altera seu próprio processo cognitivo.

Exemplos desses sujeitos coletivos são o MST e o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB)⁴⁴, que põem esse diálogo em prática, facilitado por processos de educomunicação, participação ativa dos seus membros, tanto no nível da educação informal e não formal quanto da educação formal. Assim, se constrói, paulatinamente, sentidos do comum, da conscientização à ação coletiva em benefícios de todos.

Ainda sobre os movimentos sociais, Freire inspira o pensar sobre as formas de conhecer e interpretar o mundo a partir de nossas próprias experiências que, partilhadas de maneira simples e humilde, transformam o mundo. Nesse sentido, cabe mencionar a transformação que os movimentos sociais LGBTIQ+⁴⁵, importantes formas de lutas por direitos, ajudam a configurar sua história recente. Em seu princípio, por conta dos privilégios conhecidos historicamente na figura do homem branco heterosexual, o movimento foi construído com

40 SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República; Ediciones Trilce, 2010.

41 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit.

42 BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

43 LIMA, Venicio Artur de. *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. 2. ed. rev. Brasília, DF: UnB, 2011.

44 PERUZZO, Cicilia Krohling; GABRIOTTI, Rodrigo; BERTI, Orlando de Carvalho (org.). *Trilhas e impactos da comunicação popular, comunitária e alternativa no Brasil*. Terecina: Eduespi, 2022.

45 LGBTIQ+ é uma sigla que significa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexuais, queers e outras identidades.

base em uma estrutura de poder que privilegiava a fala dos homens gays e brancos. Não por acaso, no início de suas reivindicações, quando se procurou um acrônimo representativo foi apelidado no país como Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS), colocando o homem como evidência e sem visibilidade aos corpos e existências como de travestis, transsexuais, intersexos, bissexuais e não binários⁴⁶. Aos poucos, foram se fortalecendo as diferenças, a partir da compreensão das distintas realidades, sendo o diálogo uma força motriz para a construção deste processo de alteridade.

Em perspectiva correlata estão os movimentos sociais negros, que cada vez mais lutam para acabar com as injustiças e opressão dentro da sociedade excludente da qual as pessoas negras são vítimas. O diálogo, antes de homogeneizar, serve para a compreensão da diversidade e dos direitos das pessoas em suas diferenças, portanto, trata-se de um diálogo plural, que respeita de lugar de fala Ribeiro⁴⁷, que longe de silenciar a maioria, pretende chamar a atenção para as existências silenciadas e amordaçadas, nas diversas instâncias sociais, inclusive dentro dos próprios movimentos. Assim, esses movimentos reivindicam a extirpação do mutismo e da cultura do silêncio⁴⁸.

Desse modo, o diálogo só pode ser estabelecido se houver o reconhecimento e respeito às diferenças, o diálogo não é extensão, é intercomunicação.

Outro aspecto relevante quando se fala de diálogo é sua relação com a humildade e com a capacidade de escuta. Em geral, a dificuldade de se estabelecer o diálogo pode decorrer da maneira de falar, de expressar e de se comportar de alguém, pois a linguagem verbal, gestual e corporal pode gerar barreiras à comunicação. O diálogo, no entanto, é uma escolha ética que passa também pelo desejo de ser entendido (e falar de modo simples) ou de ser incompreendido (e ser prolixo). Então, há necessidade da humildade nas relações grupais e da capacidade de escuta como forma de reconhecimento do saber do outro, são caminhos facilitadores da troca de saberes e da construção do conhecimento coletivo.

Ainda sobre a necessidade de escuta, basta lembrar que, como já mostramos nas próprias palavras de Freire⁴⁹, o diálogo não é mera enunciação ou intercâmbio de ideias. Ele implica em reciprocidade, no direito de ser ouvido e de falar, enfim, de comunicar. É preciso entender que as pessoas leem o mundo através de suas experiências cotidianas, do seu chão e do seu repertório cultural.

4. O DIÁLOGO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A construção do conhecimento possui diversos aspectos e características que podem favorecer o diálogo e consecutivamente o processo de ensino-aprendizagem que se dá na interface dos campos formal, informal e não formal. Em algumas metodologias, longe de ser apenas um adendo, trata-se do cerne de sua lógica, como é o caso das pesquisas realizadas *in loco*, tendo os sujeitos como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Por meio

46 CONNELL, Raewyn. Usando a teoria do sul: descolonizando o pensamento social na teoria, na pesquisa e na prática. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1. p. 87-109, 2017.

47 RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

48 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit., p. 108.

49 Ibidem.

da participação dos investigados no processo de pesquisa, é possível encontrar resoluções distintas daquelas que se encontraria caso se escolhesse o caminho solitário da reflexão, a conhecida “antropologia de gabinete”.

Como afirma Paulo Freire, a perspectiva do diálogo parte do princípio de estarmos junto do povo, sem tratar os oprimidos “como objetos, como quase ‘coisas’”⁵⁰, já que com essa atitude estaríamos reproduzindo o modelo opressor, aquele que não liberta e não promove a liberdade.

A matriz epistemológica oferecida por Freire parte do princípio de que a construção do conhecimento não se dá apenas no âmbito acadêmico, logo, o pesquisador não é aquele que detém a verdade frente aos demais, incluindo nesse contexto os sujeitos que serão encontrados no desenvolvimento da pesquisa. Parte também da perspectiva de que o conhecimento possui várias formas e que os saberes são compartilhados em diversas esferas e que, para se fazer útil, o diálogo deve partir da realidade que circunda o oprimido, em vez de se buscar formas outras às quais os sujeitos não estão familiarizados.

Essa postura aponta para o(a) pesquisador(a) a necessidade de se despir de sua imaginária toga, de pisar o chão daqueles que o usam como forma de existência, chão pelo qual se constrói uma realidade complexa e com diversos saberes aos quais muitas vezes a ciência não apreende.

O diálogo, portanto, é a ferramenta essencial para se fazer entender, mas principalmente para entender a realidade que envolve os sujeitos que compõem, junto do(a) pesquisador(a), o saber que se busca. A prática da dialogicidade é essencial para essa forma de buscar conhecer o mundo. Daí a afirmação de Freire⁵¹:

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão e de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes. Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo.

Outro elemento que nos chama atenção na perspectiva freireana é a humildade, como já discutido, como princípio para a construção do diálogo e, consecutivamente, na geração do conhecimento. Como aponta o autor, a autosuficiência não faz parte da proposta dialógica e quando o diálogo é alcançado “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”⁵².

Quando atrelamos essa perspectiva aos olhares de metodologias como pesquisa-ação, participação observante e pesquisa participante⁵³ não encontramos

50 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit. p. 30.

51 Idem. *Extensão...* Op. cit.

52 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit. p. 52.

53 PERUZZO, Cicilia Krohling. *Investigación-acCIÓN. Una introducción a la epistemología y al método*. In: GONZÁLEZ, Jorge A.; PERUZZO, Cicilia Krohling (org.). *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Quito: Ciespal, 2019. p. 497-517.

um desencontro, pelo contrário, observamos que sem o diálogo esses processos metodológicos não possuem a capacidade de fazerem-se.

Essas metodologias possuem em seu núcleo comum a compreensão de que sujeitos não são objetos, inclusive estando eles dentro de um contexto científico e acadêmico. Compreende-se que, além de serem cognoscentes, podem e devem interagir dentro do espaço da construção do conhecimento, não sendo apenas o resultado da pesquisa o objetivo final⁵⁴, mas sim as reverberações que se espalham pelo chão pisado e pesquisado.

Ao fazer um panorama sobre a pesquisa participante, tendo a década de 1980 e início da de 1990 como destaque, já que foi neste período que essas metodologias começam a se disseminar no campo da comunicação. Peruzzo⁵⁵ aponta essa semelhança entre os processos, assim como a centralidade nos sujeitos:

[...] a preferência é pela participação ativa do investigador que é definida como pesquisa participante, mas também identificada como pesquisa-ação, pesquisa militante ou pesquisa ativa. É que existem estilos ou estratégias metodológicas distintas de investigação. Embora todas sejam participativas, algumas privilegiam a observação, outras o envolvimento (pouco ou muito intenso) do pesquisador nas atividades do grupo investigado, e ainda há aquelas pesquisas que favorecem a participação ativa dos investigados na realização da pesquisa.

Como se estabelecer, portanto, a participação ativa sem que haja o uso do diálogo como ferramenta de mediação? Como compreender as demandas que se apresentam no campo da pesquisa, sem adentrar nos meandros das situações investigadas quando se quer entender os processos que lhes constituem?

A comunicação tem em sua base o ato de tornar comum, assim como o diálogo busca aproximar as pessoas por meio da “troca” de saberes e experiências sem barreiras para que não acabem por transformá-lo em uma simples reprodução da opressão. Desse modo, podemos dizer que o diálogo está para as pesquisas participantes assim como a liberdade está para a não opressão. São intrínsecos e necessários para um verdadeiro caminhar em torno da libertação e da construção do conhecimento. São essenciais também para o reconhecimento do próprio mundo que buscamos transformar. Já que “existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras”⁵⁶.

Para tanto, o diálogo em Freire coopera autenticando o saber do outro e o incorporando às práticas de ação-reflexão, assim como promove a liberdade quando imbuído de ética e corresponsabilidade coletiva no fazer pesquisa participante, construindo e transformando-se no processo de produção e investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No conjunto, é possível afirmar que as relações entre Comunicação e Educação facilitam a constituição do diálogo, tanto nos ambientes da educação formal quanto no contexto dos movimentos sociais populares brasileiros que,

54 PERUZZO, Cicilia Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporâneas*, Colima, v. 23, n. esp. 3, p. 161-190, 2017.

55 Ibidem. p. 172.

56 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Op. cit., p. 50.

desde o fim da década de 1970, vivenciam o diálogo, tanto na construção coletiva das suas formas de organização e mobilização quanto na formulação das estratégias e táticas desenvolvidas tendo em vista as lutas denunciativas da opressão e reivindicativas de direitos. Em outros termos, o diálogo é uma questão transcendental e indissociável às práticas educativas. O diálogo pode ser entendido como ação-reflexão que valoriza a participação dos sujeitos – como sujeitos – na construção do conhecimento.

As dificuldades apresentadas pela complexidade das relações sociais atuais, problematizam o diálogo como método, como discutimos no artigo, entretanto, as propostas de inserção do diálogo nas práticas no âmbito do ensino-aprendizagem e da pesquisa participante, bem como na práxis da comunicação popular e comunitária, contribuem para humanizar os processos, valorizar o outro saber e os tantos outros saberes que se dinamizam no cotidiano cultural.

Outra questão dialogada no texto é a importância do comunicar-se respeitoso, legitimando a ética da convivência para o imperativo do estar em comum. Quando entendemos a importância de saber sobre o outro, como ele se vê e se identifica, podemos inclusive colaborar na geração da consciência sobre sua realidade e o mundo. A ação-reflexão nessa lógica da conscientização também proporciona amparo para processos de transformação social, além de mediar os saberes envolvidos, como legítimos e ativos, inclusive durante a produção de conhecimento científico no campo, como no caso das metodologias participativas que têm em seu cerne a lógica freireana do diálogo.

O diálogo, em Freire, também resulta de décadas de práticas investigativas à luz de virtudes humanas, como humildade, amor, autonomia, bom-humor, respeito e esperança. Lembrá-las e fomentar estudos contemporâneos que possam suscitar seus intercâmbios com a comunicação pode contribuir na ampliação da cidadania, seja nas salas de aula – como docentes –, na academia – como pesquisadores –, seja nos movimentos sociais – como comunicadores populares – e, muitas vezes, na prática comunitária em ambientes diversos, como interlocutores de práticas no exercício do dever cívico de constituição de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação contemporâneas. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 59-76.
- CONNELL, Raewyn. Usando a teoria do sul: descolonizando o pensamento social na teoria, na pesquisa e na prática. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1. p. 87-109, 2017.

DOWNING, John D. H. **Mídia Radical**: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. São Paulo: Senac, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FROMM, Erick. **A revolução da esperança**: por uma tecnologia humanizada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Venicio Artur de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. rev. Brasília, DF: UnB, 2011.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

PAULO FREIRE é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 8 jun. 2016. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/463-paulo-freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 20 maio 2021.

PERUZZO, Cicilia Krohling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERUZZO, Cicilia Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, v. 23, n. esp. 3, p. 161-190, 2017.

PERUZZO, Cicilia Krohling. Investigación-acción. Una introducción a la epistemología y al método. In: GONZÁLEZ, Jorge A.; PERUZZO, Cicilia Krohling (org.). **Arte y oficio de la investigación científica**: cuestiones epistemológicas y metodológicas. Quito: Ciespal, 2019. p. 497-517.

- PERUZZO, Cicilia Krohling; GABRIOTI, Rodrigo; BERTI, Orlando de Carvalho (org.). **Trilhas e impactos da comunicação popular, comunitária e alternativa no Brasil**. Teresina: Eduespi, 2022.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SIMMEL, George; MOARES FILHO, Evaristo de (org.). **George Simmel: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina Catilho (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-29.
- SOLANO GALLEGOS, Esther (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Universidad de la República; Ediciones Trilce, 2010.
- TALK 1: dialogue. **Paulo Freire Centennial**, London, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.paulofreirecentennial.org/videos/>. Acesso em: 26 maio 2021.
- VALIM, Ana. **A comunicação popular na construção e preservação da memória das lutas populares no Brasil (décadas de 1970-1980)**. Rio de Janeiro: Núcleo Piratinga de Comunicação; Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro, 2020.
- VEIGA, Edison. Paulo Freire: como o legado do educador brasileiro é visto no exterior. **BBC News Brasil**, Bled, 12 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46830942>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Qualidade na comunicação promotora da saúde: diálogos entre a literatura especializada e as perspectivas dos jovens

Danilo Rothberg

*Livre-docente em Sociologia da Comunicação pela Unesp (Universidade Estadual Paulista). Professor do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (Faac) da Unesp.
E-mail: danilo.rothberg@unesp.br*

Vinícius Lauriano Ferreira

*Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).
E-mail: vinicius.lauriano@unesp.br*

Aressa Joel Muniz

*Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).
E-mail: aressa.muniz@unesp.br*

Ana Valéria Machado Mendonça

*Professora associada da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: valeriamendonca@unb.br*

Resumo: Estimular a adoção de comportamentos adequados com a prevenção de infecções sexualmente transmissíveis é um dos objetivos da comunicação promotora da saúde dirigida aos jovens, que deve mobilizar saberes para corresponder a anseios desse público e facilitar a interlocução. Este artigo apresenta e discute os resultados de um workshop que realizamos com jovens universitários com o objetivo de promover um diálogo entre a literatura especializada sobre diferenciais de qualidade da comunicação e as perspectivas dos participantes sobre o tema.

Abstract: Encouraging the adoption of appropriate behaviors to prevent sexually transmitted infections is one of the objectives of health-promoting communication aimed at young people, which must mobilize knowledge to respond to the desires of this public and facilitate dialogue. This study shows and discusses the results of a workshop we conducted with young college students which aimed to promote a dialogue between the specialized literature on quality differentials of communication and participants' perspectives on the topic.

Recebido: 03/02/2022

Aprovado: 15/08/2022

As sugestões trazidas pelos jovens fornecem uma visão privilegiada sobre as contribuições da literatura especializada para a conceituação de qualidade da comunicação promotora da saúde.

Palavras-chave: comunicação; saúde; prevenção; infecções sexualmente transmissíveis; jovens.

The suggestions the youth brought provide a privileged view of how the specialized literature contributes to the conceptualization of quality in health-promoting communication.

Keywords: communication; health; prevention; sexually transmitted infections; young.

1. INTRODUÇÃO

A comunicação promotora da saúde objetiva encorajar comportamentos compatíveis com a prevenção de infecções. Quando busca alcançar o público jovem, deve mobilizar saberes adequados a fim de corresponder a anseios e ansiedades, além de criar espaços de interlocução. A literatura especializada examina como fazê-lo, teórica e empiricamente. Por um lado, aspectos como o uso de abordagens informais, respeito à diversidade, incentivo ao protagonismo e à autonomia do jovem, além do emprego adequado do humor, são apontados como práticas importantes. Por outro lado, a utilização de palavras de ordem e imperativos, imagens que reforçam estereótipos e preconceitos, o protagonismo de médicos e especialistas, assim como o reforço de medo e culpa figuram como artifícios a serem evitados.

No contexto, assumindo a comunicação em saúde como estratégia fundamental, cabe indagar como os aspectos desvendados pela literatura seriam considerados pelos próprios jovens, principais interessados e protagonistas das vivências que devem ser contempladas pela comunicação produzida para dialogar com eles, ouvindo suas demandas e necessidades na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Este artigo relata as percepções de um grupo de jovens estudantes de cursos de Graduação em comunicação sobre as recomendações da literatura especializada a respeito do que é qualidade na comunicação promotora da saúde, que emergiram em um workshop que realizamos no ano de 2021 no âmbito do projeto de pesquisa “[...], financiado pelo CNPq¹.

O projeto e seus resultados, entre os quais estão incluídos os dados resultantes do workshop, se situam no contexto dos esforços das pesquisas produzidas com apoio de uma chamada específica de agência federal de fomento para enfrentar um cenário complexo: números do Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2020 indicam crescimento de 64,9% das IST entre jovens de 15 a 19 anos e de 74,8% na faixa de 20 a 24 anos, entre os anos de 2009 e 2019².

O workshop foi realizado com o objetivo de desencadear um diálogo entre a literatura especializada sobre a qualidade da comunicação promotora da saúde e as perspectivas dos jovens sobre aspectos essenciais da definição dessa qualidade³. Os participantes do workshop foram levados a refletir sobre peças de comunicação, tais como vídeos, cartazes, folhetos, mídias sonoras, anúncios

1 Aprovado no âmbito da Chamada CNPq [...]. Agradecemos ao CNPq pelo apoio. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de [...]. Adicionalmente, a produção deste texto recebeu o apoio e financiamento de Bolsa de Produtividade do CNPq, processo [...] e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Código de Financiamento 001, processo), aos quais agradecemos.

2 BRASIL. Boletim Epidemiológico Especial HIV/Aids 2020. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020.

3 Agradecemos a [...], que como bolsistas ATP-B do CNPq contribuíram com a realização do workshop.

de mídia impressa, postagens em redes sociais online etc., produzidas por órgãos de governo na área de saúde, à luz da literatura, e sugerir diferenciais de qualidade. As sugestões dos jovens fornecem uma visão privilegiada sobre as contribuições da literatura especializada para a conceituação de qualidade da comunicação promotora da saúde.

No percurso do artigo, teorizações pertinentes revisam os aspectos que guiaram a realização do workshop, e seus resultados são apresentados e comentados. Considerações finais sintetizam a contribuição do artigo.

2. TEORIZAÇÕES FUNDAMENTAIS

A literatura sobre comunicação e saúde que aponta parâmetros adequados para as abordagens de prevenção contra IST para jovens converge para determinadas estratégias, então consideradas eficazes para alcançá-los. As peças de comunicação tendem a ser mais atraentes se adotarem vocabulário familiar aos jovens, sem recorrer a termos médicos e a especialistas. Isto por conta da importância de valorizar os interlocutores. Instruções e obrigações podem colocá-los em posição inferior, negando a eles o direito de figurarem como articuladores de suas próprias questões⁴.

Peças que trazem abordagens em um cenário de descontração, receptivo à manifestação de ansiedades dos jovens, transmitem segurança e credibilidade, para além dos aspectos biomédicos. “É necessário compreender as multicausalidades que estão associadas à saúde sexual de adolescentes para propor intervenções afinadas à realidade e sensíveis às suas especificidades”, indicam Campos et al.⁵. A comunicação, assim, segue a lição da educação em sexualidade, que deve abrir “espaço para a escuta da palavra dos adolescentes, de suas dores e prazeres, seus medos e alegrias, suas relações afetivas e sexuais”⁶.

Assim, não é recomendado o uso de imperativos e palavras de ordem, como simplesmente “use camisinha”, que simplificam o debate de forma excessiva. Documento do Ministério da Saúde⁷ salienta que o tratamento superficial da prevenção é um fator que desestimula o interesse dos jovens acerca da temática porque “consideram repetitivo – e consequentemente, desinteressante”. O uso dos imperativos acaba por deixar de lado a importância da prevenção: por que razão se deve usar, como se utiliza e o que acontece quando não se usa.

A Prevenção Combinada (PC) propõe a superação de simplificações ao salientar esferas comportamentais e estruturais, além de indicar populações prioritárias: jovens, população negra, indígena e em situação de rua, gays e outros homens que fazem sexo com homens, transexuais, pessoas que usam álcool e outras drogas, pessoas privadas de liberdade e trabalhadoras/es sexuais⁸. A PC incentiva a realização rotineira de testes de diagnóstico e outros recursos de prevenção, além de preservativo e tratamento no caso da HIV/aids, de profilaxia pré e pós-exposição, atribuindo ao jovem a autonomia para escolher o que convém em cada situação.

4 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 658-669, 2017.

5 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; ASSIS, Mariana Campos Dias; FONSECA, Maria do Carmo. Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias! *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rey, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2018. p. 3.

6 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos... p. 662.

7 BRASIL. A mídia brasileira enfocando os jovens como atores centrais na prevenção de DST/Aids e hepatites virais: relatório final. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014. p. 62.

8 BRASIL. *Prevenção Combinada do HIV*: Bases conceituais para profissionais, trabalhadores(as) e gestores(as) de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

9 GAGNON, Marilou; JACOB, Jean D.; HOLMES, Dave. Governing through (in)security: a critical analysis of a fear-based public health campaign. *Critical Public Health*, Abingdon-on-Thames, v. 20, n. 2, p. 245-256, 2010.

10 SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. p. 157.

11 MENDONÇA, Ana Valéria Machado. O papel da Comunicação em Saúde no enfrentamento da pandemia: erros e acertos. In: SANTOS, Alethele de Oliveira; LOPES, Luciana Toledo. *Competências e regras: coleção covid-19*. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde; Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2021. p. 164-178, v. 3. p. 174.

12 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; ASSIS, Marianna Campos Dias; FONSECA, Maria do Carmo. Diálogos... p. 3.

13 RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, 2006. p. 82.

14 FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. p. 110.

15 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos... Op.cit., p. 664.

16 YOON, Hye Jin. Humor effects in shame-inducing health issue advertising: the moderating effects of fear of negative evaluation. *Journal of Advertising*, Abingdon-on-Thames, v. 44, n. 2, p. 126-139, 2015. p. 136.

A PC também preconiza evitar estereótipos e estigmatizações como aqueles, por exemplo, explorados no período de carnaval, quando comportamentos alegadamente irresponsáveis viriam à tona, o que suscitaria não campanhas de comunicação, mas sim campanhas de repressão, que por sua vez trariam mais ansiedade: “aqueles que não aderem às normas prescritas são punidos através dos mecanismos de autovigilância, evocando sentimentos de culpa, ansiedade e repulsa para si mesmo”⁹.

Além de gerar constrangimento, as campanhas de comunicação promotora da saúde com frequência atribuem às jovens a responsabilidade pela prevenção, repercutindo o machismo dominante preocupado com a reputação feminina. Assim, os comunicadores que buscam qualidade devem estar atentos às representações de poder, sugere Seffner¹⁰: “a aceitação da pluralidade é um importante passo, mas há que se discutir como se articula e se mantém a diferença do ponto de vista do poder, pois é por meio dele que as situações de desigualdade são criadas e mantidas”.

Sobretudo, a comunicação deve situar o jovem como protagonista e capaz de fazer suas escolhas. Neste sentido, Mendonça¹¹ salienta que “[...] os processos comunicativos demandam engajamento comunitário para consciência sanitária” no contexto da comunicação promotora da saúde com qualidade, “[...] a fim de informar e educar para cidadania”. As intervenções emancipatórias dirigidas aos jovens podem “contribuir para que façam escolhas conscientes e tomem decisões com responsabilidades individuais e coletivas”¹².

Na prática, são adequados os cenários do cotidiano, como a escola, na qual os jovens assumem a narrativa como protagonistas e sejam caracterizados como atores sociais qualificados ao exercício do direito à sexualidade. Essa representação pode gerar “promoção da liberdade e da diversidade sem fixar-se em identidades ou condutas meramente toleradas ou limitar-se às situações de vulnerabilidade social feminina e suas manifestações sexuais”, indica Rios¹³.

Cabe, inclusive, questionar o papel do especialista na comunicação para a saúde. Pautado no ponto de vista médico, pode eventualmente habitar um lugar hermético, com poucos pontos de contato com a experiência comum da vivência da sexualidade. O discurso biomédico tende a se apresentar, indica Foucault¹⁴ como “tecnologia do sexo”, que “vai ordenar-se [...] em torno da instituição médica, da exigência de normalidade”. Podemos sugerir que a tecnologia do sexo se manifesta em informações protocolares, livres do debate sobre comportamentos, valores ou práticas. São visíveis também nas estratégias que aterrorizam e chocam os alunos com imagens de doenças e morte, ao mesmo interditando sua palavra. Reduzir os saberes dos jovens sobre direitos性uais ao saber biomédico “lhes escamoteia a completude dos direitos性uais e reprodutivos, bem como o direito de decidir sobre seus próprios corpos”¹⁵.

Entre as estratégias adequadas para evitar o problema, está o uso do humor, que “pode servir como um alívio em situações extenuantes”, aparecer contextualizado em relação à realidade de vida dos jovens, com memes, por exemplo, a fim de amenizar “a negatividade associada a situações vergonhosas”¹⁶. O humor é

uma solução para evitar o receio da avaliação negativa e pode ajudar a quebrar a barreira que impede o jovem de falar sobre a sexualidade e procurar ajuda.

Também é preciso evitar a exploração de medo e culpa. “Proteja-se”, em vez de “previna-se”, reforça o risco da exposição, como se essa se desvesse à suposta irresponsabilidade do jovem¹⁷. Sequelas, morte e culpabilização das alegadas vítimas completam o percurso do medo, que precisa ser desconstruído pela comunicação que busque eficácia. “O medo é usado para construir significado acerca da experiência de contrair uma IST por descrever o corpo infectado através de palavras de impacto, sintomas de debilitação física e o significado social de sua contagiosidade”¹⁸.

A opressão dos jovens e seus direitos sexuais subjaz a essa abordagem de proteção, que descarta aspectos importantes de vivência e liberdade, não cria espaços de reconhecimento e se resume a alertar para o perigo. Outra via é preferível para a qualidade da comunicação promotora da saúde. Cabe uma “uma abordagem positiva, educadora e integradora da sexualidade, tanto na experiência individual quanto coletiva”, sugere Rios¹⁹.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O workshop “Produzindo comunicação promotora de saúde: valores e princípios” foi desenvolvido por integrantes da equipe do projeto de pesquisa “Comunicação promotora da saúde: estratégias para enfrentamento de epidemias de IST, HIV/Aids e Hepatites Virais em população jovem”, financiado pelo CNPq, com o objetivo de envolver jovens na produção de reflexões para a comunicação de qualidade para prevenção de IST e HIV/aids, à luz de estudos realizados pelo grupo de pesquisadores do projeto. O workshop foi realizado online, por meio da plataforma Google Meet, dividido em duas reuniões, nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2021, das 14h às 16h.

Para participar, foram convidados estudantes de graduação dos cursos de jornalismo; relações públicas; e rádio, televisão e internet de uma universidade pública. Dez estudantes se inscreveram, dos quais nove compareceram (oito do sexo feminino e um do sexo masculino). As sessões foram divididas em duas etapas: apresentação de peças de comunicação consideradas adequadas pelos pesquisadores à luz da literatura especializada; análises do grupo, orientadas pelos pesquisadores, das mesmas peças, para identificação de seus diferenciais de qualidade.

Um aspecto debatido foi a frequência das campanhas sobre IST, HIV/aids e hepatites virais. Os participantes disseram se lembrar de sua realização nos períodos de carnaval, observação que corrobora um alerta no Ministério da Saúde²⁰, o qual indica a necessidade de haver um tratamento recorrente para tornar mais comum a atenção sobre o tema. Campanhas focadas apenas no carnaval podem levar o jovem a considerar a prevenção como necessária apenas nesse período, sem aprofundamento sobre direitos sexuais, e contrariam

17 CASTIEL, Luis David; GUILAM, Maria Cristina Rodrigues; FERREIRA, Marcos Santos. **Correndo o risco: uma introdução aos riscos em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

18 GAGNON, Marilou; JACOB, Jean D.; HOLMES, Dave. Governing... Op. cit., p. 249.

19 RIOS, Roger Raupp. Minorias, direitos de crianças e adolescentes: notas sobre o reconhecimento, proteção e promoção nas perspectivas do direito da sexualidade e do direito da antidiscriminação. *Revista Latino-americana de Direitos Humanos (HENDU)*, Belém, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2015. p. 17.

20 BRASIL. A mídia... Op. cit.

a abordagem positiva defendida pela literatura especializada, já que tendem a submeter o comportamento sexual do jovem a uma caricatura relacionada ao período festivo²¹. “*Nas campanhas nacionais seria importante pensar a longo prazo, porque a saúde pública não existe só no carnaval*”, disse uma das participantes do workshop.

Estudo do Ministério da Saúde traz um depoimento de jornalistas sobre limitação similar que afeta seu trabalho: “dados, resultados de pesquisa, ações de prevenção sobre HIV/Aids tendem a se concentrar em duas épocas do ano: no Carnaval e no Dia Mundial de Luta contra a Aids”²². A divulgação de dados restrita a essas datas acaba por condicionar a cobertura jornalística à mesma sazonalidade das campanhas. A escassez de dados contribui, segundo os jornalistas entrevistados, para uma “repetição de temas e enfoques, o que torna as matérias também repetitivas e pouco interessantes”²³.

Os participantes do workshop manifestaram sua preocupação com a importância de aprofundamento, na comunicação promotora da saúde, de métodos de prevenção de IST. Sua percepção vai ao encontro da literatura: abordagens superficiais, com apenas nomes de métodos, são criticadas por Campos et al.²⁴ por não proporcionarem uma visão completa da sexualidade, que não deve ser representada unicamente como ameaçada pela existência de riscos. Enquadrar IST sem levar em conta a autonomia e a capacidade dos jovens de refletir sobre seu corpo e sua sexualidade pode contribuir para a construção de uma visão parcial e irrealista da prevenção.

Foi comentada pelos participantes a importância de as campanhas de saúde abordarem os vários métodos de prevenção. O grupo sugeriu um enfoque com linguagem simples e coloquial sobre características e instruções acerca dos métodos, para além da mera menção, com termos técnicos, das possibilidades de prevenção. Uma das jovens opinou que:

as pessoas não são tão ignorantes, elas sabem que há doenças e riscos, mas não entendem que isso é próximo, que está no dia a dia e pode acontecer a qualquer momento. Para ela, as peças de comunicação devem “*apresentar mais as consequências de não se prevenir, e não falar simplesmente que há doenças. As peças não mostram, por exemplo, onde você encontra tratamento, onde você vai [para buscar tratamento]*”.

Esta é uma das lacunas que a Prevenção Combinada busca suprir, quando dirige seu foco com estratégias diferentes para cada público-alvo, “pautando-se na responsabilidade e cuidado, para que o sujeito possa ter autonomia para escolher suas estratégias de prevenção pensando em sua vida sexual e nos momentos que ele identifica como potenciais para ser infectado”²⁵. É necessário que o jovem conheça tanto a pluralidade de métodos disponíveis para prevenção e tratamento quanto compreenda como acessá-los no sistema público de saúde e usá-los, além de, sobretudo, explorar a variedade de opções de acordo com sua realidade de vida e naquilo que mais lhe proporcione bem-estar. A comunicação promotora da saúde deve traduzir termos técnicos e biomédicos para a realidade individual, de maneira não restrita a um público iniciado,

21 RIOS, Roger R. Minorias... Op. cit.

22 BRASIL. A mídia... Op. cit., p. 98.

23 Ibidem. p. 115.

24 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos... Op. cit.

25 ROCHA, Marcella A. **Faça o teste!**: os repertórios sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis nas campanhas do Ministério da Saúde (Brasil, 2016-2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

indicam Lermen et al.²⁶, “como parece ser o caso da presença das siglas PEP e PrEP” (profilaxia pós-exposição e pré-exposição).

Além disso, abordagens superficiais tendem a gerar desinteresse, em particular pela recorrência das menções simplistas ao uso de preservativos. O desafio é fornecer informações abrangentes, como também apontaram jovens sondados em outros estudos, como em Castro, Abramovay e Silva²⁷, que demonstraram sua percepção sobre a falta de “espaços para o aprofundamento sobre o assunto, com o objetivo de se buscar e escolher o método mais adequado para cada um”, no contexto do exercício da cidadania sexual, que responda a necessidades e vulnerabilidades.

O grupo de participantes do workshop também sugeriu que outros formatos devem ser explorados para abordar a prevenção. Assim como apontado no estudo do Ministério da Saúde²⁸, diante da escassez de espaços de diálogo na escola e família, os jovens acabam buscando na internet informações relacionadas à vivência de sua sexualidade. Com a popularização das redes sociais online, este público se torna grande consumidor dos conteúdos produzidos principalmente em novos formatos de vídeo como reels e TikTok. Dessa forma, o grupo refletiu sobre a necessidade de produção de comunicação para essas redes. Uma das participantes propôs que diferentes formatos são capazes de trazer “*a informação de um jeito mais tranquilo de entender e mais fácil de compartilhar também*”.

Como estratégia para conectar a temática aos jovens, o grupo também sugeriu a produção de conteúdo por influenciadores. A mesma participante destacou a importância de “*trazer outros formatos que se aproximem do jovem com influencers, pessoas que a gente admira. Com certeza vai chegar em nós de alguma forma, com vídeos maiores como lives, ou mesmo menores como stories, para criar um diálogo e oferecer algo atrativo*”. Neste sentido, uma das sugestões que o grupo apresentou foi que os influenciadores preferíveis para a abordagem da prevenção na comunicação pública seriam aqueles que já abordassem em suas redes, usualmente, temáticas sociais ou de saúde e bem-estar.

Em estudo empírico, Campos et al.²⁹ observaram que os jovens não tinham o hábito de obter informações ou conversar sobre sexualidade com pais e professores, preferindo sanar suas dúvidas e buscar novos conhecimentos com amigos e pela internet. Daí a oportunidade estratégica de a comunicação promotora da saúde transformar espaços virtuais em fontes de conteúdo relevante e confiável para a população jovem.

Impulsionar conteúdos nos novos formatos de mídia na internet se torna vital para acompanhar as dinâmicas de consumo dos jovens, mas é preciso enfrentar certos cenários: Gabarron et al.³⁰ observaram que publicações sobre temáticas de sexualidade em redes sociais de interações abertas, como Facebook, nem sempre conquistam engajamento. Medos e tabus acerca da sexualidade podem fazer com que muitos não queiram ser associados publicamente ou participar de discussões do tipo. Isto traz o desafio do estabelecimento de mediações capazes de minimizar resistências, a fim de facilitar as interações. Novamente, a atuação de influenciadores que consigam gerar engajamento e diálogo com os jovens pode ser adequada. As oportunidades de criação de comunicação

26 LERMEN, Helena S.; MORA, Claudia; NEVES, André Luiz Machado; AZIZE, Rogerio Lopes. Aids em cartazes: representações sobre sexualidade e prevenção da Aids nas campanhas de 1º de dezembro no Brasil (2013-2017). *Interface*, Botucatu, v. 24, e180626, 2020. p. 13.

27 CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. *Juventude e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco, 2004. p. 179.

28 BRASIL. A mídia... Op.cit.

29 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos... Op. cit.

30 GABARRON, Elia; LUQUE, Luis Fernandez; SCHOPF, Thomas Roger; ARMAYONES, Manuel; SERRANO, J. Artur. Impacto dos anúncios do Facebook para Promoção da Saúde Sexual Via um aplicativo educacional da Web: um estudo de caso. *International Journal of E-Health and Medical Communications*, Pennsylvania, v. 8, n. 2, p. 18-32, 2017.

na internet estão em constante transformação, e os diferentes formatos disponibilizados pelas redes sociais digitais podem representar novas formas de abordar temáticas de sexualidade, prevenção e tratamento de maneira eficaz.

Uma questão abordada pelos participantes do workshop foi em relação à dúvida sobre o que fazer após uma possível exposição a uma IST. A partir da argumentação do debate frente às peças apresentadas, os participantes comentaram que poderiam ser abordadas mais informações sobre como proceder após ter uma relação sexual sem prevenção. Poderiam ser destacadas informações sobre os cuidados imediatos a serem tomados, assim como incentivar a realização de testes e a busca do tratamento. Assim como sugerido por Vasconcelos, Oliveira-Costa e Mendonça³¹, a comunicação deve assumir características de promoção da saúde, para além do caráter preventivo, com conteúdos meramente pontuais. Desenvolver uma comunicação que possa sanar as dúvidas dos jovens acerca dos cuidados e atitudes necessárias em diferentes momentos da vida sexual é importante para oferecer suporte. Neste sentido, uma das participantes destacou que deveriam ser abordados:

os cuidados após o ato, incentivar buscar o tratamento, dar mais informação sobre esse momento, além de oferecer mais informações sobre os testes que são disponibilizados, onde são disponibilizados e dar mais informações sobre o que fazer depois de se expor.

Além da conscientização sobre a prevenção e atitudes saudáveis necessárias para os momentos antes e durante uma relação sexual, deve-se buscar esclarecer questionamentos acerca de medidas posteriores. Para uma comunicação promotora da saúde de qualidade, é necessário desenvolver mais conteúdos que possam contemplar dúvidas sobre testagem, tratamento, a maneira como são realizados, onde fazer esses procedimentos e demais informações que evidenciem as medidas necessárias para agir. A IST não pode ser retratada como o fim da linha. Lermen et al.³² indicam que as informações sobre tratamentos e métodos de prevenção de IST precisam estar disponíveis de forma transparente e completa.

Tratamentos e prevenção encontram aprimoramento na atualidade, mas é preciso tomar cuidado para não favorecer a criação de um imaginário inconsistente. A informação sobre as formas de agir em uma potencial situação de exposição a IST é necessária para proporcionar aconselhamento com autonomia. Campos, Schall e Nogueira³³ salientam a relevância de propiciar espaços de diálogo, em que os jovens possam expor como agem em determinadas situações. A fala de um colega ou de alguém de confiança pode ser a motivação para agir. A comunicação promotora da saúde com qualidade busca incentivar a criação de oportunidades nas quais os jovens tenham liberdade e assumam responsabilidade sobre suas próprias ações, tendo em vista o bem-estar pessoal e de seus círculos sociais.

Muitas campanhas de saúde adotam generalizações que tendem a não representar adequadamente parcelas das juventudes brasileiras, reconhece estudo do Ministério da Saúde, o que, de certa forma, repercute sobre os critérios com os quais os próprios jornalistas cobrem a temática³⁴: o regionalismo “é uma

31 VASCONCELOS, Wagner R. B.; OLIVEIRA-COSTA, Mariella S.; MENDONÇA, Ana Valéria M. Promoção ou prevenção? Análise das estratégias de comunicação do Ministério da Saúde no Brasil de 2006 a 2013. *Reciis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2016.

32 LERMEN, Helena S.; MORA, Cláudia; NEVES, André Luiz Machado; AZIZE, Rogerio Lopes. Aids... Op.cit.

33 CAMPOS, Helena M.; SCHALL, Virgínia T.; NOGUEIRA, Maria José. Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 97, p. 336-346, 2013.

34 BRASIL. A mídia... Op.cit., p.31.

variável importante para avaliar o comportamento da imprensa, especialmente na cobertura de HIV/aids”, uma vez que cada região ou estado possui características culturais e indicadores epidemiológicos distintos. No workshop, emergiram percepções sobre a necessidade de problematizar a eficácia de campanhas genéricas, diante da importância de abordagens dimensionadas para diferentes contextos das juventudes, como rural e metropolitano, e realidades regionais. Um dos participantes propôs que “*deveria haver uma comunicação dirigida e direcionada [...] utilizando-se de aspectos regionais de conversa*”.

Além de evocar contextos condizentes com a realidade dos jovens, a comunicação promotora da saúde com qualidade deve representá-los de forma que se sintam parte da sociedade. Os jovens têm particularidades e devem ser entendidos de acordo com o tempo e o grupo nos quais estão inseridos, o que os torna únicos em suas vivências da sexualidade, que, afinal, se inscrevem no âmbito de construções culturais e sociais, apontam Campos, Schall e Nogueira³³.

Prazeres e relações eróticas dificilmente são apreendidos apenas como eventos da natureza, mas sim tendem a ser experimentados dentro de um quadro marcado por “desejos, experiências, identidades, orientações, que são construídas e ganham significado social, cultural e político”³⁵.

Peças de comunicação analisadas no workshop, do ponto de vista dos participantes, propagavam estereótipos de gênero e comportamento, muitas vezes apresentados em associação com comunidades LGBTQIA+, em situações nas quais as IST figuravam como riscos circunscritos às relações homossexuais. Ao refletirem sobre o assunto, os participantes argumentaram que tais associações são estigmatizantes, por sugerirem implicitamente que a prevenção caberia apenas a públicos específicos. Este aspecto é tratado por Rios³⁶, que argumenta que os direitos sexuais não devem abranger identidades pré-definidas, rotulações e títulos que têm como base o heterossexismo, e sim abranger a busca pela liberdade e “diversidade sem fixar-se em identidades ou condutas meramente toleradas ou limitar-se às situações de vulnerabilidade social feminina e suas manifestações sexuais”.

A inclusão da diversidade de gênero, comportamento e orientação sexual, evitando a estigmatização e a associação de determinados grupos ao risco de contrair infecções, contribui para a qualidade da comunicação promotora da saúde, conforme apontou uma das participantes, ecoando a literatura especializada: “é importante colocar não só pessoas héteros, ou só pessoas brancas. É importante ter mais representatividade para os jovens se identificarem”.

Os participantes do workshop ainda sugeriram uma forma de tratamento do tema da diversidade de gênero que deveria incluir mais representações de relações entre mulheres, o que reitera aspecto indica por Rios³⁶, que ressalta que, por mais que seja possível observar uma crescente luta por direitos nos movimentos feministas, de gays, lésbicas, transgêneros e de profissionais do sexo, aos poucos conquistados, ainda é necessária a equiparação na participação desses grupos nas representações construídas e propagadas pela comunicação.

35 RIOS, Roger R. Minorias... Op. cit., p. 19.

36 RIOS, Roger R. Para... Op. cit., p. 82.

O uso minoritário do preservativo feminino também veio à tona no workshop. Campos, Schall e Nogueira³³ mencionam que a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS) indicou que as mulheres têm conhecimento sobre o método, mas apenas 3,1% utilizaram-no. Seu uso “possibilitaria maior autonomia e poder de decisão às mulheres, podendo, inclusive, modificar algumas questões relativas ao gênero no campo da sexualidade”³⁷.

Castro, Abramovay e Silva³⁸ analisam que a baixa adesão ao método adquire significado sociocultural, já que, com a predominância do preservativo masculino, as mulheres optam por um método assumindo como referência o corpo masculino e não o seu próprio, enquanto a adoção do preservativo feminino significaria “uma nova divisão sexual de responsabilidades quanto à contracepção”. Os participantes do workshop disseram não se lembrar de campanhas sobre o preservativo feminino, o que traz oportunidades de aperfeiçoamento da comunicação, no sentido de incluí-lo em abordagens que podem inclusive contribuir para o empoderamento da mulher.

Uma das discussões no workshop levou o grupo a propor que uma abordagem adequada à comunicação promotora da saúde seria aquela semelhante à própria conversa entre um jovem e um amigo de confiança. A aproximação com o público jovem assim incentivada se colocaria como contraponto ao uso de imperativos e palavras de ordem. Na opinião dos participantes, a fala simulando amizade pode facilitar a contextualização em relação às ansiedades dos interlocutores e a representação de situações do cotidiano, além de compor estratégias que evitem mensagens centradas excessivamente no caráter biomédico da prevenção e, assim, sejam capazes de promover a horizontalidade e a clareza da relação comunicativa.

A presença, nas peças de comunicação promotora da saúde, de personagens tratando a prevenção de maneira próxima e amigável ao jovem deve proporcionar um “debate aberto e franco sobre a sexualidade, [...] favorecendo uma preparação dos jovens de forma refletida sobre a entrada na vida sexual”³⁹. A abordagem deve incluir saídas para possíveis impasses e informar sobre recursos ao alcance para prevenir, diagnosticar e tratar IST, situando tais cuidados na rotina do jovem. Retira-se, assim, possíveis menções à sexualidade como algo extraordinário. O jovem é posicionado como sujeito de direitos sexuais, capaz de exercê-los da maneira que mais o convém, de acordo com sua realidade.

Durante o debate, uma participante ponderou que “criar a imagem de um amigo que aconselha, fornece instrução e auxílio” seria ideal, já que, em sua realidade, recorrer a um amigo “é o que mais acontece”. O problema da “dissociação das campanhas da realidade de vida dos adolescentes e jovens” já era apontado pelo Ministério da Saúde⁴⁰, mas ainda é necessário criar abordagens que evitem situações que não representam de fato as vivências dos jovens. Peças de comunicação com jovens como protagonistas se expressando em tom franco e coloquial podem produzir esse efeito benéfico, de contextualizar a necessidade de prevenção, de diminuir as assimetrias de saberes e de oferecer um ambiente mais familiar para a apresentação de informações importantes.

37 CAMPOS, Helena M.; SCHALL, Virgínia T.; NOGUEIRA, Maria José. Saude... Op. cit., p. 341-342.

38 CASTRO, Mary. G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena. B. Juventudes... Op. cit., p. 179.

39 CAMPOS, Helena M.; SCHALL, Virgínia T.; NOGUEIRA, Maria José. Saude... Op. cit., p. 339.

40 BRASIL. A mídia... Op. cit., p. 66.

Inclusive na comunicação da saúde, os saberes não devem ser hierarquizados. A troca de conhecimentos entre especialistas, jovens e gestores públicos favorece o engajamento e a autonomia dos jovens. Conforme indicam Campos et al.³⁹, a aprendizagem sobre a necessidade de prevenção e da busca do melhor método para si próprio, em função de cada circunstância, deve ser horizontal e mediada por experiências e vivências próprias. Esta é uma consideração subjacente à Prevenção Combinada, que se propõe a enfrentar peculiaridades para as quais a perspectiva puramente biomédica nem sempre oferece solução satisfatória, e que são mais bem atendidas quando estão contemplados aspectos comportamentais e estruturais na gestão pessoal de risco⁴¹.

Por fim, os participantes do workshop propuseram a adequação de abordagens simulando situações reais, expressas por meio da formulação criativa de diálogos articulados, mais adequados do que peças audiovisuais sobrecarregadas por textos escritos ou situações pretensamente cotidianas, mas artificialmente encenadas. Uma das participantes exemplificou a proposta: uma campanha de saúde poderia explorar simulações de rodas de conversa entre jovens, espaços usualmente descontraídos e abertos a um “diálogo de aproximação”, no qual a familiaridade cativasse a atenção, fornecendo terreno para uma conversa franca sobre direitos sexuais. Em peças audiovisuais de curta duração, disponíveis em páginas oficiais de órgãos de saúde pública na internet e seus perfis em redes sociais, breves diálogos dariam conta de transmitir orientações de forma atraente.

As rodas de conversa simuladas online não apenas poderiam gerar efeito positivo por si só, mas também serviriam de inspiração para rodas reais em ambientes da educação formal. Campanhas assim fariam justiça à concepção, presente na literatura especializada e reiterada no workshop, de que “é indispensável propiciar espaços de diálogo, escutar as palavras dos adolescentes para se compreender o contexto e o mundo em que vivem”, como destacado por Campos et al.⁴².

No contexto revisado por Campos et al.⁴², o processo educativo é tido em parte como resultado da palavra, que figura como um dos meios de evitar a tendência do jovem de fixar a atenção sobre a ação, com escassa ou nenhuma reflexão, quando não encontra espaço de diálogo. Um ambiente retratado sem espaço para fala ou negociação pode abrir caminho para a vulnerabilidade, se o jovem não encontra um meio seguro para se comunicar e resolver suas dúvidas. Segundo a literatura especializada, secundada por depoimentos dos participantes de nosso workshop, não só a orientação é necessária, mas também a escuta, que assim se revela como estratégica para estabelecer uma conexão cooperativa com os jovens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou e discutiu os resultados da realização de um workshop com jovens estudantes de cursos de Graduação em Comunicação, que conduziu debates a fim de promover um diálogo entre a literatura especializada sobre

41 Idem. Prevenção...
Op. cit.

42 CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do Carmo. Direitos... Op. cit., p.662.

diferenciais de qualidade da comunicação promotora da saúde e as perspectivas dos jovens sobre o que vem a ser qualidade no contexto para eles.

Na dinâmica do workshop, peças de comunicação dirigidas à prevenção e tratamento de infecções sexualmente transmissíveis, tais como vídeos, cartazes, folhetos, mídias sonoras, anúncios de mídia impressa, postagens em redes sociais online etc. produzidas por órgãos de governo na área de saúde foram apresentadas, à medida que os pesquisadores, no âmbito de um projeto financiado pelo CNPq, trouxeram à tona relações entre características das peças e as perspectivas de autores selecionados sobre qualidade da comunicação da saúde. Os jovens foram encorajados a refletir sobre aspectos positivos e negativos das abordagens de prevenção de IST e manifestar suas visões, em função de suas próprias vivências e experiências com o tema. Como resultado, foram obtidas percepções valiosas, que oferecem direções importantes para a comunicação promotora da saúde com qualidade, beneficiando-se tanto da literatura especializada quanto das percepções espontâneas dos jovens participantes, emergentes em situação de diálogo livre.

Entre tais percepções, estão considerações sobre a relevância de oferecer conteúdos que possam contemplar dúvidas diversas, provendo aconselhamento; explorar novos formatos, possíveis em função do avanço tecnológico; transformar espaços virtuais em fontes de informação confiável; evocar contextos coerentes com a realidade cotidiana; projetar representações que sustentem a afirmação de direitos sexuais; e evitar mensagens centradas no caráter biomédico da prevenção.

A limitação de tempo e as dificuldades usuais em debates online, que tiveram que ser assim realizados em função da pandemia de covid-19, sugerem que discussões presenciais poderiam ser mais produtivas. Para replicação de estudos com objetivos similares, sugerimos, adicionalmente, o desenvolvimento de uma etapa adicional, que não pudemos desenvolver virtualmente, qual seja, a elaboração compartilhada de propostas e roteiros de produção de peças de comunicação alinhadas às sugestões emergentes do debate realizado à luz da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. A mídia brasileira enfocando os jovens como atores centrais na prevenção de DST/Aids e hepatites virais: relatório final. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Prevenção Combinada do HIV: Bases conceituais para profissionais, trabalhadores(as) e gestores(as) de saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Boletim Epidemiológico Especial HIV/Aids 2020. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020.

CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; FONSECA, Maria do

- Danilo Rothberg, Vinícius Lauriano Ferreira, Aressa Joel Muniz,
Ana Valéria Machado Mendonça

Carmo. Direitos humanos, cidadania sexual e promoção de saúde: diálogos de saberes entre pesquisadores e adolescentes. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 658-669, 2017.

CAMPOS, Helena Maria; PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire; ASSIS, Marianna Campos Dias; FONSECA, Maria do Carmo. Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias! **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rey, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2018.

CAMPOS, Helena M.; SCHALL, Virgínia T.; NOGUEIRA, Maria José. Saúde sexual e reprodutiva de adolescentes: interlocuções com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 97, p. 336-346, 2013.

CASTIEL, Luis David; GUILAM, Maria Cristina Rodrigues; FERREIRA, Marcos Santos. **Correndo o risco**: uma introdução aos riscos em saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

CASTRO, Mary. G.; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GABARRON, Elia; LUQUE, Luis Fernandez; SCHOPF, Thomas Roger; ARMAYONES, Manuel; SERRANO, J. Artur. Impacto dos anúncios do Facebook para Promoção da Saúde Sexual Via um aplicativo educacional da Web: um estudo de caso. **International Journal of E-Health and Medical Communications**, Pennsylvania, v. 8, n. 2, p. 18-32, 2017.

GAGNON, Marilou; JACOB, Jean D.; HOLMES, Dave. Governing through (in)security: a critical analysis of a fear-based public health campaign. **Critical Public Health**, Abingdon-on-Thames, v. 20, n. 2, p. 245-256, 2010.

LERMEN, Helena S.; MORA, Claudia; NEVES, André Luiz Machado; AZIZE, Rogerio Lopes. Aids em cartazes: representações sobre sexualidade e prevenção da Aids nas campanhas de 1º de dezembro no Brasil (2013-2017). **Interface**, Botucatu, v. 24, e180626, 2020.

MENDONÇA, Ana Valéria Machado. O papel da Comunicação em Saúde no enfrentamento da pandemia: erros e acertos. In: SANTOS, Alethele de Oliveira; LOPES, Luciana Toledo. **Competências e regras**: coleção covid-19. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde; Conselho Nacional de Secretários de Saúde, 2021. p. 164-178, v. 3.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, 2006.

RIOS, Roger Raupp. Minorias, direitos de crianças e adolescentes: notas sobre o reconhecimento, proteção e promoção nas perspectivas do direito da sexualidade e do direito da antidiscriminação. **Revista Latino-americana de Direitos Humanos (HENDU)**, Belém, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2015.

ROCHA, Marcella A. **Faça o teste!**: os repertórios sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis nas campanhas do Ministério da Saúde (Brasil, 2016-2018). 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

VASCONCELOS, Wagner R. B.; OLIVEIRA-COSTA, Mariella S.; MENDONÇA, Ana Valéria M. Promoção ou prevenção? Análise das estratégias de comunicação do Ministério da Saúde no Brasil de 2006 a 2013. **Reciis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2016.

YOON, Hye Jin. Humor effects in shame-inducing health issue advertising: the moderating effects of fear of negative evaluation. **Journal of Advertising**, Abingdon-on-Thames, v. 44, n. 2, p. 126-139, 2015.

A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela

Thaiane Moreira de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM/UFF).

E-mail: thaianeoliveira@id.uff.br

Lumárya Souza de Sousa

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (PPGCOM/UFF).

E-mail: lumaryas@id.uff.br

Resumo: A partir dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação, este artigo apresenta experiências do projeto FavelAção, que promoveu atividades de educação midiática em uma escola pública na favela carioca com crianças entre 9 e 12 anos de idade. São apontadas percepções midiáticas dos educandos a partir das diferentes formas que se relacionam, utilizam, consomem e entendem as mídias, apontando como essa relação é permeada por invisibilidades e disputas por autoridade e reconhecimento dos seus processos intersubjetivos. Os resultados apontam indivíduos já letRADOS midiaticamente, tanto no sentido crítico quanto produtivo das mídias, mas que também reivindicam por espaços dialógicos que os reconheçam enquanto sujeitos.

Palavras-chave: educação midiática; crianças; escola pública; favela; pesquisa-ação.

Abstract: Based on the assumptions of our action-research methodology, this study shows experiences from the FavelAção project, which promoted media education in a public school in a favela of Rio de Janeiro with children between 9 and 12 years old. We describe students' perceptions of the media from the different ways they relate to, use, consume, and understand the media, pointing out how this relationship is permeated by invisibilities, disputes for authority, and recognition of their intersubjective processes. Our results show that individuals are already media literate both in its critical and productive sense, but also claim for dialogic spaces which recognize them as subjects.

Keywords: media education; kids; public school; favela; action research.

Recebido: 20/09/2021

Aprovado: 14/01/2022

1. INTRODUÇÃO

O que você gostaria de ser “quando crescer”? A resposta foi quase unânime: youtuber. A situação, que pode parecer pontual das crianças estudantes da Escola Municipal Ayrton Senna, localizada na maior favela da cidade de Niterói (RJ), o Morro do Estado, se reflete na atual noção da infância tão característica da contemporaneidade, que segue uma concepção cada vez mais midiatisada¹ e tem sido definida discursivamente pela grande mídia como “a geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber”². É com este recorte de transformações da infância no mundo contemporâneo e de novas formas de usos, consumos e práticas midiáticas por parte das crianças que esta pesquisa se desdobra.

A infância, marcada pela presença das mídias, coloca as crianças em um papel social cada vez mais próximo de um universo novo, muitas vezes considerado “adulto” ou interpretado a partir de um “outro”, os pais ou responsáveis. Neste debate, as relações de consumo midiático passam tanto pelos interesses das próprias crianças quanto dos grandes conglomerados de mídias, que agendam e agenciam esse consumo. Ao mesmo tempo, entendemos que a comunicação é um processo que parte de práticas sociais, relacionamentos e conhecimentos, que tanto podem ser aprendidos como estimulados por meio de uma leitura crítica das mídias e de habilidades, tanto para o consumo quanto para a produção³. A intenção, portanto, é dar destaque “não ao que falta às crianças, mas ao que elas podem se valer para viverem e serem em um mundo organizado e, às vezes, dominado pelas lógicas midiáticas”⁴.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é compreender em que medida as relações, o consumo e os usos que as crianças fazem das mídias se manifestam nas suas próprias interpretações e significados do mundo, em meio a um contexto de representatividade marginal e estigmatizada. Os protagonistas desta pesquisa são crianças entre 9 e 12 anos de idade, estudantes dos 4º e 5º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Ayrton Senna, localizada no Morro do Estado, que participaram de atividades práticas de educação midiática com o projeto FavelAção, realizadas semanalmente durante todo o ano letivo de 2018, envolvendo cerca de 120 estudantes. As discussões aqui apresentadas são decorrentes dessa experiência a partir de imersões na escola, realizadas na perspectiva da pesquisa-ação, uma proposta metodológica participativa e centrada nos sujeitos, buscando torná-las protagonistas do processo e, assim, romper com um cenário latente de invisibilidades.

A proposta ocorreu em sintonia com a realidade escolar, sendo a temática da educação midiática apontada pela própria direção e equipe pedagógica da escola como um desafio diário enfrentado pelos professores da instituição, além da falta de acesso à internet nas dependências da escola. Toda execução do projeto foi conduzida em três etapas: (1) mapeamento de interesses e referências midiáticas com intuito de compreender o consumo midiático das crianças e, assim, gerar maior engajamento nas oficinas e torná-las atores deste processo, resultando nas temáticas YouTube, música, jornalismo, audiovisual,

1 HJARVARD, Stig. Da mediação à midiatisação: a institucionalização das novas mídias. *Parágrafo*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 51-62, 2015.

2 MARTÍN, María. A geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber. *El País*, Rio de Janeiro, 15 ago. 2017. Disponível em: https://brasilelpais.com.brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html. Acesso: 20 set. 2021.

3 BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

4 TOMAZ, Renata. Mídia, infância e socialização: perspectivas contemporâneas. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v. 18, n. 302, p. 4-28, 2020.

fotografia e mídias sociais; (2) oficinas de ferramentas comunicacionais com encontros que exploraram temáticas elencadas pelas crianças como prioritárias para concepção da mídia e foram realizados com o intuito de observar as habilidades dos alunos a partir do uso das ferramentas comunicacionais; (3) oficinas de cidadania midiática realizadas apenas com os alunos do 5º ano, por meio de encontros que exploraram dimensões da competência midiática (acesso, análise, avaliação e produção criativa de mídias) a partir de falas das próprias crianças como ponto de partida para definição dos temas das ações que foram política e cidadania.

Os alunos desta pesquisa compartilham de um cenário de invisibilidades, marcado por estigmas sociais. Crianças, estudantes de uma escola pública e faveladas. Essas três características juntas carregam um peso que compõe uma “tríade de invisibilidades”: (1) uma invisibilidade que se refere à posição ocupada historicamente pela criança dentro da sociedade, percebida a partir do “outro”, seja pelos pais ou responsáveis – lugar este ainda tão normatizado e que acaba por se dissolver em reivindicações de formas de reconhecimento da sua voz ao buscar um “lugar de fala” possível como no mundo social da internet⁵; (2) uma invisibilidade que acompanha a escola pública no Brasil, que tem se caracterizado por uma longa história de fracasso escolar, políticas públicas ineficientes e por ser constituída predominantemente por classes populares⁶; e (3) uma invisibilidade que está ligada aos estereótipos da favela, sustentados principalmente pela mídia hegemônica a partir de narrativas de “ausências” e “falas do crime”.

A proposta deste trabalho não é investigar as marcas dessas ausências ou as causas desse apagamento. A “tríade de invisibilidades” não se trata de uma mera categoria de identificação desses sujeitos, mas de uma vertente analítica fundamental para a construção de um conjunto de reflexões que reforçam aspectos chaves utilizados para se definir se um indivíduo é ou não educado midiaticamente. Existem quatro importantes competências que definem o que se entende por “educação midiática”, e são elas: acesso, análise, crítica e produção criativa de mídias⁷. A proposta é de nos aprofundarmos num debate sobre como essas competências e/ou capacidades são desenvolvidas em meio à autoridade, ao reconhecimento e à singularidade de vozes das crianças, um processo que requer ampliação dos seus repertórios e valorização das suas experiências culturais.

Para o desenho desta pesquisa, partimos de três principais questionamentos: quais diálogos têm essas crianças com a mídia numa disputa por reconhecimento e visibilidade enquanto sujeitos críticos e relevantes atores sociais? Em que medida essas crianças são afetadas e invisibilizadas pelos interesses reproduzidos pelos discursos hegemônicos midiáticos no seu processo de socialização? Estariam as competências balizadoras do que se define por educação midiática contribuindo para um reforço dessa relação de invisibilidades da qual compartilham os sujeitos da pesquisa?

5 TOMAZ, Renata. *O que você vai ser antes de crescer: youtubers, infância e celebridade*. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. p. 81.

6 ESTEBAN, Maria Teresa. *Educação popular: desafio à democratização da escola pública*. Caderno Cedes, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.

7 LIVINGSTONE, Sônia. *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*. London: LSE Research Online, 2004.

2. PERSPECTIVAS TECNICISTAS E CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

A educação midiática já está presente de alguma forma no cotidiano escolar da educação formal. Alguns autores, como Hamilton⁸, vêm discutindo que o processo de aprendizagem sobre a mídia é quase sempre voltado para uma compreensão da lógica textual impressa, de forma ordenada e linear, como propõem alguns livros didáticos. Mesmo com avanços em discussões para dar conta de um cenário digital, ampliando com isso as polissemias sobre o assunto incorporando temas como *digital literacies*, *multiliteracies*⁹, entre outros, muitas vezes as propostas que colocam a educação midiática em prática utilizam os recursos a partir de uma perspectiva tecnicista, sem ampliar a visão e a consciência crítica sobre a mídia.

Tais polissemias envolvendo a interface entre mídia e educação são derivadas sobretudo em função de disputas de sentido travadas em diferentes esferas sobre o domínio epistemológico sobre a educação midiática. Desde 1980, muitas recomendações e declarações oficiais buscam definir e normatizar a prática a partir de diretrizes para uma educação midiática. Desde então, as instituições internacionais têm ocupado papel de destaque nesta temática, de maneira decisiva na construção conceitual dessa agenda. Em 2011, a Unesco, responsável pela construção de uma agenda global sobre o tema desde os anos 1980, propôs uma mudança conceitual ao defender a *Media and Information Literacy* (Alfabetização Midiática e Informacional)¹⁰, com a divulgação de um currículo para professores, buscando englobar os avanços tecnológicos e a intensa proliferação de informações, aspectos considerados pela instituição como sintomas emergentes das demandas da sociedade contemporânea.

Neste debate, permeado por influências globais no campo da educação midiática, a escola tem sido considerada parte essencial de um ecossistema multimidiático, comunicativo e pedagógico¹¹, e a ela são impostas questões frente às novas linguagens e aos desafios do mundo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No entanto, muitos são os limites estruturais para esta prática a partir de escolas, sobretudo em um cenário de precarização do ensino público brasileiro. Não há dúvidas sobre a urgência de se pensar na formação de educação midiática e informacional para os próprios professores, capazes de dominar não apenas linguagens e estéticas, mas lógicas de produção e de circulação em plataformas digitais, contudo, o grande desafio da escola é bem anterior a este. Não é apenas se adaptar ao modo de vida imerso na cultura digital e às lógicas de um mundo midiatisado, mas também definir o seu papel em relação ao uso das tecnologias de forma que os alunos possam, além de acessar e participar dos espaços digitais, também analisar as dissonâncias nestas produções e reconhecer criticamente os interesses reproduzidos pelos discursos midiáticos em diferentes circuitos¹².

É evidente que a preocupação diante dos avanços tecnológicos e informacionais da sociedade contemporânea está depositada na educação. Há uma cobrança

8 HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: CLARKE, Julia; HANSON, Ann; HARRISON, Roger; REEVE, Fiona (ed.). *Supporting lifelong learning*. London: Routledge, 2000. p. 7.

9 Letramentos digitais que compreende as habilidades educativas e midiáticas em ambientes online ou multiletramentos que contempla múltiplas relações entre letramentos e contextos sociais, a partir de diferentes modos e formas de significação social.

10 UNESCO. *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering, radicalization and extremism*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

11 FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. *Comunicação e Sociedade*, São Paulo, v. 13, p. 69-85, 2008.

12 TOMÉ, Vitor; LOPES, Paula; REIS, Bruno; DIAS, Carlos. Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, v. 36, p. 101-120, 2019.

por certos posicionamentos das instituições educativas quanto às reconfigurações midiáticas, ao mesmo tempo em que há uma aposta na educação midiática como solucionadora das principais demandas e problemas da educação pela justificativa do seu potencial em promover uma sociedade mais justa, equilibrada e inclusiva, favorecendo o exercício da cidadania e um certo “empoderamento” dos sujeitos sociais.

A educação midiática surge e se desenvolve num contexto de resistências e em paralelo à formação de uma indústria cultural ao longo do século XX, transparecendo uma sensação de medo na qual as mídias eram encaradas como um “mal” a ser combatido pela educação formal. Em sua fase inicial, foi se configurando como uma educação contra os meios. Posteriormente, ancorada nos estudos culturais latino-americanos, a questão da influência da mídia sobre os indivíduos vai perdendo espaço, e a escola passa a perceber a necessidade de adotar uma postura mais aberta e menos resistente sobre os meios de comunicação, incluindo diferentes produtos midiáticos em suas práticas pedagógicas.

A partir de uma perspectiva crítica, Paulo Freire¹³ é um dos educadores pioneiros nesta discussão entre comunicação e educação. Em seu clássico texto “Extensão ou comunicação?”, Freire destacava os processos comunicacionais no agir pedagógico libertador, como um modo de fuga da lógica da educação bancária, considerando a comunicação indispensável ao processo educativo. Entender a educação midiática por uma perspectiva crítica permite aos educadores a contemplar também os diferentes contextos midiáticos a partir de uma perspectiva histórica, cultural, social e econômica das formas de alfabetização¹⁴. Com este debate, a premissa de que promover a educação é fazer comunicação foi a base de estudiosos da comunicação, com destaque para o comunicador Mário Kaplún¹⁵, que passa a utilizar o termo “educomunicação” para se referir à área. A partir de então, a comunicação se torna componente essencial da educação e não um mero recorte instrumentalista e tecnicista da tecnologia da informação e da comunicação¹⁶, incorporando outros movimentos de “educação popular”, “comunicação alternativa” ou “comunicação popular e alternativa” para além dos limites da educação formal¹⁷.

Apesar de ampla tradição de uma educação midiática crítica de natureza epistemológica latino-americana, tem se observado um fortalecimento de concepções tecnicistas sobre a educação midiática. Reflexo dessa perspectiva é a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, nos últimos dias do governo Temer. Sendo um campo de disputas políticas e econômicas, visto uma ampla participação de fundações financeiras e pouco diálogo com a própria comunidade acadêmica e escolar em sua proposição, se destaca por incluir as mídias como um dos seus principais pilares, inaugurando este debate sobre linguagens midiáticas nos currículos básicos brasileiros, sem qualquer referência a perspectivas críticas e sem sequer oferecer soluções sobre problemas estruturais para a educação pública brasileira frente a mais esta responsabilidade.

13 FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

14 MARTÍN, Alfonso; TYNER, Kathleen. Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, Huelva, v. 38, n. 19, p. 10-12, 2012.

15 KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.

16 SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

17 PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2002.

A responsabilização da escola frente aos desafios comunicacionais e midiáticos contemporâneos também transparece em uma agenda recente no campo da educação midiática, reflexo de um momento atual marcado pela desinformação e o combate às *fake news*, no qual a educação midiática e informacional é apontada como peça-chave para a gestão infodêmica. A relação mídia-educação é entendida como uma estratégia educacional para lidar com esse problema diante da falta de informação e passividade, acreditando-se no ensino de habilidades midiáticas como alternativa para tornar os cidadãos mais informados. Tal perspectiva tecnicista é demarcada pela retomada de ideias já amplamente superadas no campo da comunicação, de que os sujeitos são passivos e alheios ao processo comunicacional, e que normatizações de uma educação midiática bancária baseada em técnicas para identificação de notícias falsas é o suficiente para resolver um problema social complexo como a circulação de desinformação.

3. PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA SOB A TRÍADE DA INVISIBILIDADE

Na concepção da educação midiática, enquanto uma prática social, cultural e política, mais do que questionar as mídias na interface com a educação, é preciso entender essa relação como um processo plural, amplo e coletivo. É com este propósito que a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada no projeto FavelAção, na tentativa de dar conta desses contextos e especificidades que fazem de uma escola pública espaço tão singular.

O percurso de modelos de pesquisa-ação se intensificou a partir da década de 1970, especialmente na América Latina, com o fortalecimento de movimentos populares e em um contexto marcado por regimes autoritários, fazendo emergir novas formas de produção de conhecimento científico, já que abordagens tradicionais não davam conta das necessidades de grupos populares e de todo o contexto da época. Estabilidade política, lutas por direitos e o fim das desigualdades sociais eram demandas consideradas urgentes pela sociedade da época, tornando-se necessário a universidade repensar seu papel e sua função diante do contexto social. No campo da Comunicação, a metodologia da pesquisa-ação tem sido muito utilizada em estudos de recepção midiática ou com a finalidade de conhecer a realidade comunicacional e dinâmicas próprias de grupos populares. A ação a que se refere a pesquisa-ação é dupla: ação do pesquisador e ação do grupo estudado. Na pesquisa-ação, o pesquisador não apenas observa, mas também tem livre atuação, centrada na cooperação e coletividade com os sujeitos do grupo pesquisado. Thiolent¹⁸ associa essa modalidade a uma função política através de uma ação ou resolução de um problema que deve ter como princípio básico a coletividade e cooperatividade, quando os sujeitos investigados têm algo a dizer ou a fazer. A investigação e a condução do investigador e investigados está diretamente ligada a uma proposta de política de transformação.

¹⁸ THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011. p. 20.

O retorno do conhecimento é um dos grandes diferenciais da pesquisa-ação, que ocorre durante todo o processo investigativo. Peruzzo¹⁹ explica que a pesquisa-ação pressupõe uma democratização desses resultados ao longo da pesquisa porque “os próprios passos delineados vão possibilitando a participação na discussão de ‘achados’ pois se realizam fóruns e seminários para apresentação e discussão de resultados parciais e organização interna da pesquisa”.

Thiollent²⁰ propõe algumas fases fundamentais para se fazer pesquisa-ação na prática: exploratória, planejamento, ação e avaliação. Apesar da organização sistemática, o autor esclarece que entre essas fases “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada”. É um modelo baseado em ciclos de espirais auto reflexivas. O processo se inicia com a fase de planejamento, a partir de um problema que é discutido coletivamente com o grupo investigado. Em seguida, parte-se para o período da pesquisa dedicado ao planejamento de ações para se alcançar a resolução do problema identificado. Posteriormente, as ações são executadas, seguidas de uma avaliação dessa ação e devolução dos resultados aos sujeitos implicados, no entanto, não é um processo estático. A constante interpretação das ações e das novas ações resulta numa frequente mudança de direção dessa espiral.

4. O DIÁLOGO MIDIÁTICO E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS FAVELADAS

Seguindo uma perspectiva de que “a recepção serve para pensar” e para questionar hegemonias²¹, a intenção deste projeto não foi somente exaltar as potencialidades, criatividades e participação dos sujeitos sociais envolvidos na pesquisa, mas sim de problematizar esse lugar de lutas e embates nas lógicas de produção sobre os meios de comunicação. Os sujeitos desta investigação consomem, utilizam, se apropriam, produzem e circulam diferentes sentidos como produtores e narradores da sua própria história, vivências e experiências, ainda que não mantenham controle deste processo. Esta pesquisa apresenta os resultados a partir de quatro eixos de análise que se apoiam nas dimensões analíticas da definição de educação midiática (acesso, crítica, análise e produção criativa de mídias), na tentativa de identificar marcas de invisibilização das crianças ao se apropriarem dessas diferentes dimensões.

4.1. Acesso e os sujeitos como interlocutores da cultura do consumo

Questões como acesso à conectividade e às tecnologias da informação/das mídias são quase sempre apontadas como impasses determinantes para efetivação da educação midiática. Essa percepção baseada no acesso é comum

19 PERUZZO, Cicilia. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 25., 2016, Goiânia. *Anais* [...]. Goiânia: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2016. p. 13.

20 THIOLLENT, Michel. *Metodologia...* Op. cit., p. 47.

21 FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. *Palabra Clave*, Bogotá, DC, v. 20, n. 1, p. 142-161, 2017.

tanto no discurso dos professores quanto em políticas públicas que tratam da área. Uma visão utilitarista das tecnologias que desconsidera embates reflexivos e críticos fundamentais para um entendimento da relação mídia-educação, com ênfase na infraestrutura e no acesso às tecnologias como vetores determinantes para o desenvolvimento tecnológico dos envolvidos no fazer educacional.

Por outro lado, ao olhar para as crianças, se evidenciam outras perspectivas muitas vezes desconsideradas nessa dimensão do acesso. A dissonância se expressa na medida em praticamos a escuta e entendemos esses sujeitos como interlocutores da cultura do consumo que avançam nos espaços de visibilidades. O repertório midiático e a produção de significados manifestados pelas crianças apresentam um acervo cultural vasto, com destaque para algumas especificidades e produtos que revelam seus gostos e formas de consumo: a banda coreana k-pop; séries originais Netflix como *La Casa de Papel*; youtubers como os irmãos Felipe Netto e Lucas Netto; jogos online como *Minecraft* e *Free Fire*; filmes de terror; WhatsApp; músicas de funk de cantores como Nego do Borel e MC Bruninho. Em resposta a um questionário de perfil pessoal sobre os estudantes, ao entrelaçamento das mídias com o cotidiano também fica evidente: “Eu quero ser youtuber”; “Mexer no celular, brincar e assistir TV”; “Ouvir música”; “Mexer no celular 24h”; “Jogar videogame”; “Escrever e ficar no YouTube”; “Mexer no Twitter”; “Eu gosto de telefone e notebook”; “Eu adoro ver novela e YouTube”.

Interesses como esses refletem as facilidades de acesso à internet compartilhada por todos os alunos. Ainda que não haja acesso à rede na escola, todos relataram a utilização em casa, seja por uma rede de Wi-Fi própria ou acesso à de um vizinho ou parente, sendo o smartphone o principal meio de acesso. Essa peculiaridade do acesso utilizado pelas crianças por meio de estratégias comunitárias e de compartilhamento levam este debate para os processos de acesso às mídias e às tecnologias digitais, sobretudo quando nos referimos a grupos socialmente marginalizados. Apesar das gambiarras para o acesso, aqueles considerados menos favorecidos socialmente compartilham de uma realidade de exclusão digital, a qual representa um contexto minado por uma série de consequências sociais, econômicas e culturais, seja na distribuição desigual da internet ou do acesso aos suportes necessários para se acessar a rede. Contudo, destacar esse cenário de “falta” não é deslegitimar esses sujeitos como não comunicacionais, ao contrário disso, é entender a criação e o uso de mecanismos próprios e alternativos ao acesso como uma forma de reconhecimento nesse processo midiático.

O acesso físico ao equipamento e a capacidade de manipular a tecnologia é algo inerente à concepção da infância na atualidade e às crianças participantes desta pesquisa. Deste modo, o FavelAção não tinha como objetivo a garantia ou a viabilização deste acesso às plataformas midiáticas, mas sim de proporcionar vias para o domínio de certos códigos e significados no âmbito das mídias, oferecendo um acesso a novas perspectivas críticas de conhecimento sobre aquilo que consomem e utilizam. Em uma oficina, quando surge o debate sobre as

eleições de 2018, o olhar atento dos alunos aos assuntos lançados pelas mídias demonstra a capacidade que têm no envolvimento com repercussões midiáticas, mas também revela a carência quanto a esta proposta crítica e a espaços que permitam o diálogo sobre elas. Portanto, o ponto de partida não está no acesso, mas no encorajamento a documentar, refletir, analisar e criticar seus próprios usos das mídias.

4.2. Crítica e a luta por representatividades sem estigmas e sem silenciamentos

O pensamento crítico e a educação midiática estão conectados. No que tange a esta relação, uma perspectiva global tende a relacionar a formação dos sujeitos partindo da compreensão de que eles não possuem todas as ferramentas cognitivas para uma compreensão ampla e crítica do funcionamento da mídia. Nesta perspectiva, ignore-se uma concepção que coloque em jogo não o meio, mas as nuances e mudanças na relação desses sujeitos com os processos midiáticos e comunicativos em paralelo às formas de protagonismo político e de resistência dessa camada da população à ordem hegemônica.²²

Neste sentido, com a execução das oficinas, concluímos que os alunos já são críticos e intuitivos quanto às mídias e às diversas demandas sociais, desde que sejam reconhecidos como atores sociais, atuantes, conscientes e produtores de sentido, ainda que sejam crianças. O que observamos foi uma alteridade a este discurso hegemônico que acaba por invisibilizar as crianças no processo midiático mediante um argumento de representatividade marginal, provocando estigmatização, invisibilidade e silenciamentos. Na sala de aula da Escola Municipal Ayrton Senna estão alunos interlocutores com as mídias, muito além de simples consumidores de produtos midiáticos. Estudantes que, antes de tudo, se demonstraram sujeitos capazes de dialogarem com esses conteúdos, as linguagens e as diferentes informações midiáticas, desde que lhe seja reconhecida voz e oferecido espaço para que assumam uma função de agência na sociedade.

Reflexo disso é o interesse das crianças por discussões políticas, cidadãs e questionamentos quanto às lógicas da informação midiática quando foi disposto o debate da desinformação. Em uma das atividades, os alunos foram estimulados a criar um poema sobre o que entendem por cidadania. Um dos grupos escreveu: “Ser cidadão é ter opinião. É respeitar a cidade e outros cidadãos. Ter direito a segurança. Ter direito de ser respeitado”. O outro grupo: “Cidadão é ajudar um ao outro. Ter respeito pra parar com o preconceito. É respeitar nossos direitos pra todo mundo ser feliz”. A luta por reconhecimento social se expressa nas narrativas construídas pelos estudantes. Potencialmente afetadas e atravessadas por relações midiáticas, as crianças do FavelAção corroboraram de visões de mundo, bem como ações, muitas vezes pelo reflexo do imediatismo midiático, mas isso não quer dizer que, por esse motivo, sejam menos críticas ou menos cidadãs.

22 FIGARO, Roseli; GROHMAN, Rafael. A recepção... Op. cit., p. 11.

Quando questionados sobre os reflexos da desinformação e o papel discursivo na mídia na construção de sentido e de um imaginário social, na oficina “A favela é *fake news?*”, os alunos relataram o “dever” do jornalismo com a veracidade, mas identificaram a recorrência de notícias consideradas por eles como “mentirosas” e de “enganação”, especialmente sobre a imagem da favela na mídia. Embora os alunos considerem o jornalismo extremamente relevante por “ter a função de informar”, como sublinhou J. S., a noção jornalística da grande maioria refere-se principalmente ao jornalismo televisivo, sendo o telejornal a principal referência. A veracidade do jornalismo também foi colocada como ponto de discussão para as crianças. O jornalismo associado diretamente à noção de verdade foi colocado como ponto de debate pelo grupo, fazendo-se necessário pensar mais profundamente a partir de uma desconstrução dos discursos da mídia hegemônica.

Para a realização desta oficina, partimos de uma noção de notícias falsas que desafia o posicionamento da mídia na construção narrativa da favela. Assim, buscamos refletir sobre o combate à desinformação por meio da educação para a mídia no contexto da escola pública. As crianças relataram a invisibilidade da favela diante das notícias da mídia que têm acesso, mas também observaram que estão atentas às notícias que fazem parte das narrativas sobre a favela apresentadas pela mídia hegemônica, destacando palavras como “tiroteios, mortes, invasão, furto e tráfego”. Na construção de um discurso sobre “O que é o Morro do Estado” – no caso, o que as crianças entendem por este lugar – ficou claro o potencial da educação midiática na ressignificação da memória social dos alunos sobre o espaço onde vivem e os conteúdos midiáticos da favela presentes em seus repertórios de vida. As palavras escritas pelos alunos foram: campo (referindo-se ao campo de futebol localizado no principal ponto de encontro do Morro do Estado), luta, escola, fé, Igreja Cristã, tiro, calma, Igreja de Deus, casa, violência, tráfico, mortes, invasão, roubo e calmaria.

Quando realizamos a atividade, cada uma das crianças teve a oportunidade de narrar sua própria história, independente da construção simbólica da favela apoiada pela mídia de massa, ultrapassando os limites de um cenário invisível que é imposto a ela. Assim, além de desdobrar o discurso midiático, a oficina teve como objetivo reconhecer a voz da favela, mostrar ao aluno seu potencial na formação de discursos sobre seu espaço social, estimulando-o a pensar em transformações sociais. Em um segundo momento, os alunos puderam ainda analisar notícias midiáticas sobre o Morro do Estado e comparar os discursos, refletindo sobre a concepção de notícia falsa, por meio de uma perspectiva que busca evidenciar as posições discursivas da grande mídia, ao mesmo tempo em que buscou-se potencializar os alunos na produção de narrativas midiáticas alternativas sobre seu próprio espaço, a partir de suas próprias experiências.

4.3. Análise e o consumo midiatizado

Entender as práticas midiáticas de um modo geral é compreender uma noção na qual as mídias apresentam uma versão do mundo, uma representação

de determinada realidade, de determinado grupo social. É perceber que há um processo de como as mídias reivindicam sua verdade que, além de uma perspectiva crítica, implica uma noção de processos de produção, difusão, ideologias, valores e estéticas. Portanto, para se dar conta desta dimensão mais analítica, faz-se necessário uma visão ampla de que conteúdos de mídia são produzidos não apenas por pessoas, mas também por empresas, sistemas e instituições, que funcionam dentro de uma determinada lógica de mercado e rede de interesses.

A percepção de um sistema assim tão complexo não foi identificada como algo natural ao conhecimento das crianças deste estudo, no entanto, observamos um olhar apurado e detalhista quanto a determinadas linguagens, padrões, ângulos, imagens e sons, com alunos perceptíveis aos significados criados a partir de diferentes formas de linguagem e estética midiáticas. Esta vertente foi tema da oficina “Linguagens e produtos midiáticos”, que foi realizada após observação de certo domínio técnico por parte dos alunos em algumas atividades. O objetivo da atividade foi compreender os códigos, gêneros e estruturas narrativas dos diferentes produtos midiáticos, além de discutir sobre a qualidade estética das produções, sua formatação e relação com demais conteúdos midiáticos. Os alunos destacaram: “A mídia está em tudo. É uma informação, uma rede social, não importa o lugar”, comentou M. C.; “O tempo todo fazemos mídia e só não sabíamos disso. Quando a gente se comunica, a gente faz mídia de alguma forma”, acrescentou L. F.

Os alunos também levantaram um debate sobre a produção da telenovela e como mecanismos presentes neste formato condicionam determinadas ações individuais, dando ênfase na influência publicitária e na percepção de gostos dos consumidores. “A propaganda faz a gente querer coisas que às vezes a gente nem precisa e a novela também. A gente acha que não tá comprando nada quando assiste a novela, mas às vezes a gente compra a ideia, qualquer coisa”, opinou M. C. O relato do aluno é um exemplo como as experiências nas oficinas transcendem o espaço escolar, reafirmando-o como local de reflexão e construção de conhecimentos.

Mas essa relação analítica com as mídias não ocorre sempre de forma autoconsciente. Há uma dimensão pessoal e emocional que merece destaque, advinda tanto da convivência naturalizada das crianças com as mídias como da própria midiatização das suas experiências, atravessando essa relação estética no processo de escolha de conteúdos e formatos pelos alunos para narrarem e idealizarem seus próprios propósitos. Esse consumo midiatizado é o que faz dessa análise midiática possível, e vem de uma relação da criança com a cultura do consumo que, de um lado, parte de uma tendência que a concebe como “incapaz” de resistir ao poder midiático, sendo esta seduzida e manipulada por determinados conteúdos. Por outro lado, temos uma criança-consumidora que tem seu próprio tempo, quer cada vez mais estar no controle e possui maneiras específicas de se apropriar, consumir e usar esses produtos no dia a dia.

É nesta dicotomia de reivindicação enquanto consumidora que a midiatisação da sua experiência fica evidente e se reflete nas práticas observadas no projeto. Na oficina “Youtuber por um dia”, as crianças relataram a versatilidade da plataforma, identificando alguns formatos presentes nos vídeos dos canais que têm acesso como: tutorial, videoclipe, desafio, receitas, paródia, entrevista, *gameplay*²³, documentário e vlog. Na tentativa de estabelecer proximidades e distanciamentos estéticos e produtivos quanto ao audiovisual, os opinaram sobre YouTube e televisão. A maioria dos alunos interpretou a plataforma a partir de uma lógica própria do seu consumo: “O YouTube é a minha televisão”; “É a televisão que eu escolho o quê e quando eu quero ver”; “É uma TV que pode ser no telefone, tablet, computador...”; “o YouTube que é assistido pela TV é uma televisão falsificada”, são argumentos que revelam como a noção de tela é fundamental para um público exigente com o controle da ação, influenciada pelo consumo de dispositivos móveis ao buscar não apenas o controle da programação, como também a mobilidade.

4.4. A criação enquanto instrumento de luta por reconhecimentos

A aposta para realização desta pesquisa foi um percurso didático que busca ultrapassar fronteiras no trabalho com crianças, de crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura. A produção de mídias aparece neste estudo na figura de crianças que se entendem como (co)criadoras das suas próprias interpretações, produtos e significados, como resposta a uma demanda por outras formas de reconhecimentos que não apenas na indústria cultural do consumo, mas também enquanto sujeitos críticos e reflexivos sobre as mídias. Esta dimensão, expressa pela produção e pela criatividade, foi a mais acionada nas atividades desempenhadas no projeto, com ativa participação por parte dos estudantes. Quando colocados frente a desafios criativos, eles não somente encararam o papel de produtores de mensagens midiáticas como também reivindicaram sua autoria por meio de uma relação que envolve memória, identidade, consumo e saber local.

Portanto, o papel da ação com o projeto não consistiu em “educar ou letrar midiaticamente” as crianças, mas sim em desenvolver formas de validar o olhar delas e ao mesmo tempo conduzir mediações técnicas e estéticas quando solicitadas. Como resultado das oficinas, a produção audiovisual se sobressai em relação às demais, sendo inclusive apontada pelos próprios alunos como aspecto positivo das atividades em um encontro avaliativo sobre a ação. Com a produção audiovisual para o YouTube, por exemplo, o objetivo não consistia em determinar padrões e estéticas para a produção, mas torná-los conscientes sobre a existência de uma narrativa audiovisual específica para este tipo de formato e, ao mesmo tempo, oferecer liberdade expressiva e criativa para que reafirmassem sua autoridade. Definimos juntos o formato

23 Formato de vídeo do YouTube que consiste em uma transmissão de partida de jogo, podendo ser uma transmissão ao vivo ou um vídeo gravado e editado posteriormente.

que cada grupo deveria produzir seu vídeo (desafio, tag, vlog/diário) e todos utilizaram smartphones para a produção, demonstrando que a técnica pode ser mais importante do que o nível do equipamento. Os resultados foram: “Desafio do Travessão”, gravado na quadra da escola e consistiu em um vídeo desafio de futebol; “Nosso dia na escola”, no qual gravaram um vlog/diário apresentando a escola; e “Entrevistando as cozinheiras da escola”, que consistiu em uma entrevista com as merendeiras escola sobre o dia a dia delas como cozinheira. Logo, mais uma vez, evidenciamos não apenas o potencial criativo das crianças envolvidas na produção midiática desta oficina, como também uma recepção midiática que se expressa como manifestação alternativa à representação estigmatizada que as coloca na condição de invisibilidade social, seja pela escolha de ressignificar um produto que parte do seu consumo midiático (como exemplo o vídeo desafio) ou pela possibilidade de narrar a sua própria história e se colocar em evidência (como o exemplo do vídeo vlog na escola).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma percepção que entende a recepção como lugar de onde se compreendem os “sujeitos comunicacionais”, este artigo se desenhou na tentativa de perceber como as crianças, os protagonistas desta pesquisa, se relacionam com as diferentes formas de mídias em resistência a um paradigma hegemônico que tende a demarcar invisibilidades e estigmas. Os achados apontam indivíduos já letrados e educados midiaticamente, tanto no acesso quanto nas análises e críticas, bem como na capacidade de criação midiática, quando lhes é negado o direito de uma narrativa para além dos estigmas sociais constantemente reproduzidos pela mídia massiva.

Quando a favela é retratada como lugar do tráfico e de bandido, quando a escola pública é retratada como antro de marginais e vândalos, a crítica se torna uma consequência natural desta representação midiática desses sujeitos e a possibilidade de produção midiática e informacional alternativa à grande mídia se torna a única forma possível de se contar a sua própria história. São identificadas estratégias próprias e alternativas de participação e de reconhecimento no processo midiático que se manifestam de duas formas: (1) nos modos comunitários de facilitação sobre o acesso às tecnologias digitais através do compartilhamento de internet ou de senhas de acesso à plataformas de streaming; (2) e nos usos de referências que partem da midiatização das suas próprias experiências como principal fonte de inspiração, tanto na estética observada nos produtos midiáticos finais nas oficinas como no processo de escolha de conteúdos e pautas nos debates ao narrarem suas histórias e propósitos, ou seja, formas de se reconhecerem enquanto consumidores ativos e reflexivos.

A leitura crítica, reflexiva e criativa das mídias aqui observada aparece sob a reivindicação de espaços dialógicos e participativos, que reconheçam as vozes e a autoridade dessas crianças. Essa perspectiva coloca em cheque um

percurso teórico que defende a educação midiática a partir das dimensões do acesso, análise, crítica e produção criativa das mídias, na medida em que defender essa lógica acaba por também reforçar uma ordem subalterna que desde seu princípio coloca a criança na relação com a “falta”, ou seja, reforça os argumentos da invisibilidade e da não capacidade a partir do momento em que essas práticas/interações/relações/consumos midiáticos são apresentadas às crianças como certos modelos de conduta a serem seguidos, modelos estes que, em contrapartida, são vistos por elas como novas possibilidades subjetivas de acessarem o mundo e transitarem de um local socialmente periférico para um com representatividade social. Portanto, há a necessidade de se repensar um formato de educação midiática em uma agenda dialógica que: (1) reflita sobre as lógicas hegemônicas que constituem as mídias, tanto de produção como de circulação da informação e do consumo; (2) considere os processos de produção de conhecimento em conjunto, que reconheça os sujeitos como co-produtores não apenas da comunicação mas também de conhecimentos; (3) e supere noções e modelos assistencialistas ou capacitadores, que despolitizam os conflitos, as disputas e silenciam os sujeitos e as contradições sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular**: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, 2007.
- FANTIN, Mônica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, São Paulo, v. 13, p. 69-85, 2008.
- FIGARO, Roseli; GROHMANN, Rafael. A recepção serve para pensar: um “lugar” de embates. **Palabra Clave**, Bogotá, DC, v. 20, n. 1, p. 142-161, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: CLARKE, Julia; HANSON, Ann; HARRISON, Roger; REEVE, Fiona (ed.). **Supporting lifelong learning**. London: Routledge, 2000. p. 176-187.
- HJARVARD, Stig. Da mediação à midiatização: a institucionalização das novas mídias. **Parágrafo**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 51-62, 2015.
- KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 14, p. 68-75, 1999.
- LIVINGSTONE, Sônia. **Media literacy and the challenge of new information and communication technologies**. London: LSE Research Online, 2004.
- MARTÍN, Alfonso; TYNER, Kathleen. Alfabetización mediática en contextos múltiples. **Comunicar**, Huelva, v. 38, n. 19, p. 10-12, 2012.

MARTÍN, María. A geração que não assiste mais TV e corre atrás de youtuber. **El País**, Rio de Janeiro, 15 ago. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/13/tecnologia/1502578288_835104.html. Acesso: 20 set. 2021.

PERUZZO, Cicília. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista Pensamento Comunicacional Latino-Americano**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2002.

PERUZZO, Cicília. Epistemologia e método da pesquisa-ação. Uma aproximação aos movimentos sociais e à comunicação. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 25., 2016, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer**: youtubers, infância e celebridade. 2018. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TOMAZ, Renata. Mídia, infância e socialização: perspectivas contemporâneas. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 18, n. 302, p. 4-28, 2020.

TOMÉ, Vitor; LOPES, Paula; REIS, Bruno; DIAS, Carlos. Exercício de cidadania ativa e participação através dos média: um projeto comunitário focado em crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 36, p. 101-120, 2019.

UNESCO. **Media and information literacy**: reinforcing human rights, countering, radicalization and extremism. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016.

Foto Voz – novas técnicas de pesquisa, educação e intervenção social

Maria Cristina Castilho Costa

Professora Sênior; Titular em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicações da ECA-USP, autora de diversos livros entre os quais *Ficção, Comunicação e Mídias* (Ed. SENAC) e *Educação, Imagem e Mídias* (Cortez Ed).

E-mail: cricast@usp.br

Resumo: Este texto é parte de uma pesquisa mais ampla, aprovada pelo CNPq, que busca investigar as relações entre arte, comunicação, tecnologia e educação. A partir de autores que subsidiam a importância da renovação das posturas ligadas à educação e ao conhecimento, apresenta uma metodologia de pesquisa interativa e multilinguagem que, criada nos anos 1990, recebeu o nome de Foto Voz. Integrando registro de imagens fotográficas, reflexão e discussão de situações-problema, essa metodologia tem sido utilizada em pesquisas que visam a intervenção social, com propostas ligadas à cultura dos participantes, à sua percepção da realidade e à sua subjetividade.

Palavras-chave: Fotografia; educação; conhecimento; pesquisa

Abstract: This study belongs to a broader research, approved by CNPq, which seeks to investigate the relation between art, communication, technology, and education. Based on authors who support the importance of renewing attitudes toward education and knowledge, it shows an interactive and multilingual research methodology which was named *Foto Voz* and created in the 1990s. Integrating the recording of photographic images and reflection and discussion of problematic situations, research has aimed this methodology at social interventions with proposals linked to participants' culture, perception of reality, and subjectivity.

Keywords: Photography; education; knowledge; research.

Recebido: 13/04/2022

Aprovado: 25/08/2022

1. INTRODUÇÃO

Educomunicação: a arte e o saber – estudo das manifestações da ciência sobre a arte e da arte sobre a educação. Este é o título do projeto recém-aprovado pelo CNPq com vistas à Bolsa de Produtividade em Pesquisa, de 2022 a 2025. Esta proposta visa estudar as relações entre imagem e educação, meios de comunicação e linguagens artísticas nas práticas de pesquisa científica e de didática, tema que sempre foi foco de minhas atividades como professora e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Parece, entretanto, que essas práticas envolvendo comunicação e linguagens artísticas na educação se intensificaram após dois anos de pandemia de coronavírus¹, em que o trabalho remoto e o isolamento social obrigaram ao uso cada vez mais constante de mídias audiovisuais para a educação on-line. Plataformas de redes sociais ficaram repletas de experiências inovadoras envolvendo imagens fixas e em movimento, aulas interativas e recursos midiáticos que apresentaram professores transformados em repórteres e jornalistas fazendo as vezes de professores. Essa intimidade entre educação, mídia e arte exige um estudo mais abrangente de seu potencial e possibilidades, bem como de suas dificuldades. Em razão disso, o projeto encaminhado ao CNPq se mostra oportuno e nos leva ao estudo dos recursos tecnológicos e de linguagem à disposição dos interessados, sejam eles professores, cientistas, artistas ou jornalistas.

O advento e desenvolvimento dos meios de comunicação por imagem, como a fotografia, o cinema, o vídeo e a televisão operaram transformação radical na comunicação humana. Aliados ao crescimento das cidades, ao êxodo rural e às ondas migratórias, os meios de comunicação puseram fim a séculos de domínio da comunicação letrada e abriram espaço para o uso da imagem como principal veículo de informação. E, por mais que a educação tenha resistido à invasão e ao protagonismo da imagem na cultura, especialmente no Ocidente, aos poucos ela foi se integrando às práticas pedagógicas, bem como às mais diferentes formas de divulgação científica. Na primeira metade do século XX, já se percebe a tentativa de inclusão de práticas imagéticas ao aprendizado escolar, ultrapassando os limites das aulas de artes e artesanato, bem como do seu uso sempre predominante no ensino infantil. Por outro lado, o desenvolvimento da imprensa e do audiovisual tornou urgente a compreensão das relações que se estabeleciam entre imagem e texto escrito. Se o uso de linguagens visuais tornavam a educação mais atrativa, sensível e inclusiva, também se fazia mister que as imagens fossem compreendidas em toda sua complexidade, evitando-se as possibilidades de manipulação e distorção ideológica.

Sobre essas questões – sabores e dissabores do uso de linguagens visuais na educação – posicionaram-se vários autores, entre eles Edgar Mori²; visando conscientizar o público dos desafios e possibilidades das novas linguagens que faziam uso de imagens e aparatos tecnológicos. Desenvolveram a *teoria crítica* os autores Theodor Adorno e Walter Benjamin³, provenientes da Escola de Frankfurt, alertando para o uso manipulador das novas formas de comunicação. O desenvolvimento dessas análises que, apesar de conflitantes, se complementam, deu origem à educomunicação,

1 De 2019 a 2021, o mundo atravessou a pandemia de covid-19 provocada pelo coronavírus, obrigando grandes extratos populacionais ao isolamento domiciliar.

2 MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

3 BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem.* São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

uma interface entre Ciências da Comunicação e Educação, para orientar educadores a formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios da cultura contemporânea e a complexidade dos veículos de comunicação e de suas linguagens.

Mas, se o desenvolvimento de mídias audiovisuais e da produção imagética modificou conteúdos e formatos da comunicação, bem como das posturas pedagógicas na educação, imaginem a repercussão que teve sobre elas o surgimento das mídias digitais e das redes sociais, na segunda metade do século XX. Uma “economia” linguística e tecnológica procurou dar conta da necessidade de maior velocidade na transmissão de mensagens e de maior espaço de armazenagem e memória, enquanto programas de produção de fotografias e imagens em vídeo se tornaram cada vez mais ágeis, fáceis e populares, possibilitando uma comunicação baseada em imagens e sons. Todas essas transformações tiveram decisivo impacto sobre o que se concebe, hoje, como informação e conhecimento. A pandemia do Coronavírus, levando a educação a práticas pedagógicas on-line, veio dar um novo impulso ao uso da comunicação digital na educação.

Corroborando o que aqui estamos apresentando, Adilson Citelli afirma em artigo publicado na revista *Comunicação & Educação*⁴:

Enquanto convivíamos numa civilização dominada pela palavra, num mundo onde o conhecimento e a informação estavam, basicamente, guardados nos livros, a diferença entre os mestres e seus discípulos era brutal, com relação à vivência de temas e problemas postos pela cultura letrada... Era preciso saber ler, possuir o segredo do livro, ter experiência para adentrar os mistérios da escrita.

Diante do exposto, seria no mínimo extemporâneo entendermos que a forma de se produzir sentidos no âmbito da escola continuasse seguindo os mesmos padrões de algumas décadas passadas. Sem dúvida, as interfaces comunicação/educação/novas tecnologias foram aprofundadas e tomaram-se cada vez mais interdependentes⁵.

2. PARA ALÉM DA RACIONALIDADE

Além do desenvolvimento dos meios de comunicação digitais e da pandemia, a educação do século XXI se depara com uma outra tendência igualmente importante: a perda de importância da racionalidade como única e mais competente forma do ser humano se relacionar com a realidade na qual se insere. Os avanços da ciência – como as descobertas da teoria da relatividade e da física quântica – mostraram a importância de um pensamento menos factualista ou mecânico, capaz de dar conta de fenômenos cada vez mais complexos e só apreensíveis por uma postura intelectual relativista e não dogmática. A educação procura se adaptar a essas novas condições de compreensão da realidade e a educomunicação se apresenta capaz de engendrar essa transformação nas práticas educativas.

Como explica Ismar de Oliveira Soares:

Por suas incongruências, contudo, como a destruição do ecossistema em nome da racionalidade econômica ou a violência que eliminou vidas sem conta nas pequenas e grandes guerras [...] por causas que a história revelou irrelevantes – a razão

4 CITELLI, Adilson Odair. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 16, n. 17, p. 30-36, 2000.

5 Ibidem.

Foto Voz

• Maria Cristina Castilho Costa

iluminista acabou por perder legitimidade frente aos olhos de milhões de pessoas. Nesse sentido, a própria sociedade foi obrigada a buscar na dinâmica da denominada cultura da Pós-Modernidade referenciais mais adequados que expliquem as mudanças pelas quais a sociedade em geral e as pessoas em particular estão passando.⁶

Nesse sentido, Citelli conclui:

O vigor atrativo dos signos icônicos e da interatividade (real ou aparente) para a qual tendem os veículos de comunicação levariam o aluno a se distanciar dos esquemas da contiguidade que estruturam os discursos verbais. A força da imagem e sua capacidade de presentificar e aproximar tornariam um tanto obsoletos certos esforços explicativos conforme processados tradicionalmente pela escola.⁷

Assim, não só nas Ciências da Comunicação as linguagens imagéticas ganham importância e centralidade, mas nas ciências de um modo geral. Na Física, na Matemática e na Medicina, por exemplo, as teorias da Relatividade e da física quântica mostram que a realidade escapa às dimensões conhecidas da percepção humana, exigindo esforços de raciocínio amplamente interpretativos e hermenêuticos, não factuais e descriptivos, numa metodologia de análise do real bastante diversa da objetividade newtoniana ou da lógica cartesiana. Na Psicologia e na Psicanálise, os símbolos imagéticos ganham preponderância por seu conteúdo manifesto, ou mesmo oculto, exigindo, como na Física contemporânea, um esforço interpretativo que deve ser cada vez mais central na pesquisa científica e na educação. Cada vez mais, uma pedagogia voltada para a interpretação, compreensão e diagnóstico situacional e subjetivo se torna mais útil, adequada e inclusiva.

Muitos autores dedicam-se a investigar as repercussões na educação de uma cultura centrada no audiovisual e de uma teoria do conhecimento mais ancorada na hermenêutica do que na lógica. Alguns deles têm especial importância subsidiando nossas pesquisas. Marc Augé⁸, antropólogo que estudou a cultura africana, publicou trabalhos em que mostra como a invasão imagética dos meios de comunicação estão modificando até mesmo a cultura mítica e mágica do continente africano. Diz ele:

Na intimidade de nossas casas, imagens de toda espécie, transmitidas por satélites, captadas pelas antenas que guarnecem os telhados da mais afastada de nossas cidadezinhas, podem dar-nos uma visão instantânea e, às vezes, simultânea de um acontecimento em vias de se produzir no outro extremo do planeta.⁹

Roger Silverstone, nesse sentido, aponta:

Saber onde estamos é tão importante quanto saber quem somos, e, claro, as duas coisas estão intimamente interligadas... para isso a mídia nos oferece uma janela para o mundo que, não é apenas uma janela, é um convite a estender nossa capacidade de atuar para além das coerções do imediato e do físico. De fato, rumo ao espaço virtual.¹⁰

É, portanto, para estudar os caminhos abertos pelos meios de comunicação e pelas linguagens audiovisuais e seus impactos para uma educação não centrada apenas na escrita e na rationalidade que se volta a nossa pesquisa. Baseando-nos na própria história dos meios de comunicação audiovisuais, começaremos pela fotografia e por seus usos na comunicação e na educação – essa tecnologia revolucionária que

6 SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

7 CITELLI, Adilson Odair. *A escola e os discursos não didáticos. Revista Comunicação & Educação* – vol 3, n.8 (jan/abr, 1977).

8 AUGÉ, Marc. *A guerra dos sonhos: exercícios de etnoficção*. Campinas: Papirus, 1998.

9 Ibidem.

10 SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

foi um dos marcos do que chamamos de Modernidade e revolucionou as Artes e as Comunicações. Um aparato capaz de popularizar a criação de imagens, de retratos, de registros do real, responsável por subsidiar nossas memórias e narrativas, transformando, ao mesmo tempo, a história e a vida cotidiana.

Com essa intenção, temos nos dedicado à pesquisa e análise de formas inovadoras de integrar fotografia, conhecimento, educação e artes. Neste artigo, vamos falar a respeito de um recurso de pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, de comunicação interativa e prática pedagógica dialógica a que se deu o nome de Foto Voz.

3. FOTOGRAFIA E REALIDADE

Desde sua invenção, a fotografia tem causado impacto na vida social e gerado polêmicas acadêmicas. Popularizou a produção de imagens, que ficaram acessíveis à grande parte da população, criou novas formas de entretenimento e de identidade pessoal. Multiplicaram-se os cartões de visitas com imagens, os cartões postais com paisagens, as reportagens fotográficas, as ilustrações em jornais e revistas, os álbuns familiares marcando momentos importantes da vida cotidiana como nascimentos, formaturas e casamentos. A fotografia revolucionou o campo artístico fazendo eclodir movimentos de dissidência contra a arte convencional, o academicismo.

A fotografia passou a constituir para o público um testemunho de realidade – um registro tecnológico realizado por captação da luz natural, muito diferente das imagens artísticas que eram submetidas à subjetividade do autor. Esse é o aspecto indicial da fotografia, responsável pela sua credibilidade testemunhal. Sabe-se que a fotografia também está sujeita a inegáveis manipulações que vão desde o retoque com lápis e pincéis aos grandes editores digitais da atualidade – mas ela nunca perdeu seu caráter testemunhal – em algum momento, a pessoa ou o objeto retratado esteve diante da máquina que a fotografou. Esse seu poder documental, como o chama o fotógrafo e historiador Boris Kossoy¹¹, deu à fotografia especial importância na medida em que os historiadores passaram a contar com um importante testemunho de diferentes épocas, fatos e situações. Entretanto, a fotografia ainda disputa com a escrita a sua legitimidade, especialmente na atualidade, quando os mecanismos de manipulação e edição digital estão cada vez mais eficientes.

Assim, a fotografia traz consigo o valor indicial de ser, de alguma forma, um registro da realidade, o que lhe garante a objetividade daquilo que expressa, mas carrega também, em oposição à linguagem escrita, uma carga grande de subjetividade – ela resulta do que a tecnologia possibilita de registro do real e da intencionalidade do fotógrafo. Roland Barthes, em *A câmara clara*¹², esmiúça esse aspecto subjetivo de quem fotografa e de quem vê a fotografia, explorando a carga emotiva que a complexidade imagética da fotografia transmite aos observadores. A fotografia é, portanto, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, registro indicial do real e recorte autoral do fotógrafo, além de objeto altamente sensível e motivador do olhar do público, e esse deve ser o seu grande poder atrativo – ao mesmo tempo, revelar e esconder, inspirar e informar, ser e, também, não ser.

11 KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editoria, 2001. p. 31.

12 BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Foto Voz

• Maria Cristina Castilho Costa

O fato é que a fotografia rapidamente adentrou à vida científica e aos estudos acadêmicos, especialmente nas Ciências Humanas, passando a máquina fotográfica a ser instrumento indispensável do trabalho de campo. Já nos idos da década de 1940, para os cientistas sociais da Escola de Chicago, como Margaret Mead, mais abertos às novas invenções, a fotografia passou a ser parte integrante da investigação científica. Desde então, o uso da imagem na ciência não parou de crescer, assim como os estudos sobre as ambiguidades, complexidade e sensibilidade da recepção da linguagem visual. Os equipamentos digitais ampliaram em muito o uso das imagens fotográficas nas ciências – até mesmo a Medicina tem nas imagens, hoje, uma fonte segura para diagnósticos clínicos os mais diversos.

Do lado de fora das academias científicas e dos telescópios eletrônicos também o uso de comunicação por imagem só fez crescer, especialmente quando os telefones celulares se transformaram em máquina fotográfica e fototecas – a popularização das imagens fotográficas se tornou cotidiana e constante para os mais variados fins.

Assim, chegamos ao ponto central de nosso texto: nesse universo múltiplo e diversificado de uma cultura altamente audiovisual, a que mais serve a fotografia?

4. FOTO VOZ

Foto Voz é o nome dado a uma técnica de pesquisa qualitativa e participativa para investigação de sentimentos, emoções, atitudes e crenças de um grupo de pessoas expostas a uma mesma situação/problema. Pode se tratar de um grupo de pessoas de um bairro, de pacientes com uma mesma patologia física ou mental, de alunos de uma escola, de participantes de um evento que se prestam a estudar e participar de uma pesquisa que seleciona um determinado objeto/problema: as dificuldades do bairro, avanços e retrocessos na doença, aspectos da sala de aula ou problemas de participação no evento. Essa técnica de pesquisa, desenvolvida nos Estados Unidos, nos anos 1990, pressupõe que a fotografia, além de seu caráter documental, tem uma função simbólica importante de expressar e externar sentimentos, ideias, emoções e crenças dos quais as pessoas, muitas vezes, sequer têm consciência de ter ou sentir. Como nos sonhos, estudados profundamente por Sigmund Freud, há na fotografia a expressão de sentimentos não explícitos ou conscientes, fazendo dela um precioso meio de expressão subjetiva.

Essa metodologia de pesquisa, baseada no uso da fotografia como uma nova e potente linguagem, ou uma nova e diferente fala, obedece a certa dinâmica de aplicação que exporemos a seguir.

1 – Reunião dos participantes: uma amostra de representantes do grupo a ser estudado é selecionada. Os participantes são reunidos em um local onde se apresentam, sob a coordenação de um profissional responsável pela pesquisa. Depois, ele mesmo expõe resumidamente ao grupo o problema que se quer investigar – os conflitos de trânsito no bairro, por exemplo.

2 – Captação de imagens: com máquinas fotográficas ou telefones celulares, os participantes são deixados livres para se dispersarem e registrarem imagens fotográficas de objetos e situações que os remetam à questão/problema.

3 – Reunião e observação das imagens: após um tempo anteriormente definido, o grupo se reúne novamente e as imagens são dispostas em um equipamento audiovisual e apresentadas para todos. Cada participante expõe os significados que a imagem ou as imagens registradas tiveram para ele.

4 – Discussão da situação/problema: após a apresentação das fotografias e das explicações, o coordenador inicia um debate sobre os aspectos comuns e incomuns das fotos, bem como sobre as ideias que elas despertaram. Esse conteúdo assim trabalhado trará subsídios importantes para a pesquisa em questão.

Esse procedimento qualitativo tem inúmeras vantagens e uma das principais é a interação promovida entre os participantes e o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e identidade deles com a situação em análise. Por outro lado, organiza subsídios importantes para o desenvolvimento de formas de intervenção social e políticas públicas.

Do ponto de vista teórico, essa metodologia de pesquisa abre espaço para a elaboração de um conhecimento que reúne diferentes tendências contemporâneas para aprender e ensinar, conhecer e pesquisar. A primeira dessas tendências é a multilinguagem – o próprio nome “Foto Voz” remete à necessidade de uma percepção da realidade que leva em conta a fala e o olhar, a voz e a imagem, a reflexão e a tecnologia, como formas diferentes de apreensão do conhecimento. Por outro lado, a tendência ao conhecimento coletivo formulado em uma dinâmica interativa e grupal é outra tendência de grande importância, que abandona a ideia do saber como um processo individual e particular. O conhecimento deriva da interação e do diálogo. De outro modo, a ideia de trabalhar o conhecimento como um processo ao mesmo tempo interior e exterior, objetivo e subjetivo ao investigador é outro aspecto importante dessa metodologia. Para fotografar, o participante do grupo deve olhar, ver, escolher, recortar e registrar. Num momento posterior, deve olhar e interpretar os significados que resultaram desse trabalho. A reunião dessas condições de produção e apropriação do conhecimento caracterizam o que Michel Thiolent chama de “pesquisa-ação”, ou seja, uma pesquisa que é, ao mesmo tempo, obtenção de informações e intervenção social, isso porque os participantes das atividades são imediatamente influenciados pelos debates que elas suscitam. O pesquisador produz conhecimento científico, ao mesmo tempo em que atua sobre a realidade pesquisada, conscientizando os participantes das questões com as quais se envolvem.

5. FOTO VOZ NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA

Chegamos, enfim, à proposta inicial da pesquisa que ensejou a elaboração deste artigo – como essa metodologia do conhecimento utilizando a imagem e a fotografia como meio de comunicação pode auxiliar os processos pedagógicos escolares e não escolares, formais e informais. Para isso, daremos como exemplo a

Foto Voz

• Maria Cristina Castilho Costa

pesquisa levada a efeito por Larissa Bertagnoni e Sandra Maria Galheigo, intitulada “Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo sobre a cidade”, publicada nos *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, em abril de 2021. Com o intuito de conhecer qual era a percepção que as crianças da periferia de São Paulo tinham de seu entorno, foram reunidas seis crianças de 2º a 4º ano de ensino fundamental de escolas públicas, assistidas pelo Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSIJ) da Zona Leste da cidade. Orientadas por autores como Kate Christensen, que defendem a metodologia da Foto Voz, conduziram a experiência interativa que resultou em interessante aporte fotográfico sobre o bairro e seu entorno. A partir dele, as crianças envolvidas puderam expressar suas ideias sobre a situação de vulnerabilidade com a qual conviviam e tomar consciência de suas dificuldades e sentimentos. As autoras afirmam: “em nosso trabalho foi possível perceber como a prática lúdica das crianças participantes associada aos seus olhares cuidadosos e atentos favoreceram a descoberta da natureza em meio a um território predominantemente urbano” (BERTAGNONI; GALHEIGO, 2021. p. 21).

E confirmam, nas conclusões:

O entendimento da vivência cotidiana das crianças nos espaços de circulação, assim como a escuta com atenção enquanto uma prática crucial do trabalho, foi estrutura para o desenvolvimento da pesquisa e das relações entre os participantes, o que interferiu diretamente na qualidade das imagens registradas. O uso da fotografia enquanto linguagem proporcionou maior grau de controle sobre o processo de pesquisa por parte das crianças, assim como facilitou a relação dessas com seus territórios e com as questões de pesquisa.

Eis um exemplo das imagens registradas pelas crianças nessa pesquisa:



Figura 1: Histórias de Vida e Denúncias Sociais

Fonte: BERTAGNONI; GALHEIGO, 2021.

Outras investigações também alcançaram bons resultados com o recurso da Foto Voz. Thais Delabarba Marim e Adriana Nunes Moraes Partelli reuniram dez adolescentes de uma escola pública da periferia da cidade de São Mateus, município litorâneo do Espírito Santo, para avaliarem fatores que interferem em sua saúde. Os resultados publicados na *Revista de Enfermagem UFPE online* em 2019, e mostram que, além dos integrantes da pesquisa terem feito um bom levantamento de seu entorno, puderam, por meio das discussões, passar de uma visão ingênua de suas condições de vida a uma visão crítica dessa realidade¹³.

Portelli, juntamente com Paula de Souza Silva Freitas, entre outros pesquisadores da área da enfermagem do Espírito Santo, também publicaram um texto no qual relatam a experiência do uso da Foto Voz com parturientes de parto cesariano visando sua humanização. Os resultados mostraram a possibilidade do método na sensibilização dos envolvidos na situação/problema e na intervenção no grupo pesquisado¹⁴.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de pesquisa da Foto Voz mostra como pode ser produtivo o uso de múltiplas linguagens nos processos de pesquisa e de interação de grupos. O uso de equipamentos populares como o telefone celular e a máquina fotográfica com os quais os participantes estão familiarizados torna os processos investigativos motivadores e instigantes. Por outro lado, o pesquisado não se sente alienado do próprio processo de pesquisa, do qual geralmente participa apenas como informante. Ele empresta sua experiência pessoal, suas ideias e reflexões para ilustrar o problema/foco. Há um envolvimento dos participantes entre eles, deles com a pesquisa e o pesquisador, há interatividade e um conhecimento que se baseia não apenas em dados objetivos, mas faz uso pleno da subjetividade.

Aplicar essa metodologia na educação pode ter significativos resultados, dando voz aos alunos pesquisadores, possibilitando interatividade, facilitando o uso de diferentes linguagens, algumas das quais, como a fotografia, mais espontânea e intuitiva do que a escrita. Essa experiência permite até mesmo um novo uso do espaço escolar e de frutíferas pesquisas nos bairros e nas regiões do entorno, promovendo a integração dos alunos a seus ambientes geográficos. O conhecimento orientado pela experiência pessoal e pela familiaridade possibilita uma maior facilidade expressiva. Tudo isso sem termos ainda mencionado a educação pelo olhar e do próprio olhar.

Deixamos à educomunicação uma metodologia pedagógica que deve abrir espaço para importantes questionamentos e discussões, e assim avançamos e demos mais uns passos em torno dessa instigante proposta de estudar as formas da arte e da comunicação para uma educação mais inclusiva, participativa, afetiva e efetiva.

13 MARIM, Thais Delabarba; PARTELLI, Adriana Nunes Moraes. Determinantes sociais em saúde na ótica de adolescentes: foto voz. *Revista de Enfermagem UFPE*, Recife, v. 13, e239114, 2019.

14 MORAES-PARTELLI, Adriana Nunes et al. Foto voz: experiência reflexiva da enfermagem na humanização do parto cesariano. *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 15441-15457, 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**: exercícios de etnoficção. Campinas: Papirus, 1998.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walte r. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.
- BERTAGNONI, Larissa e Galheigo, Sandra Maria. Retratos, relatos e impressões de crianças moradoras da periferia de São Paulo sobre a cidade. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, e2803, abr. 2021, DOI: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2120>
- CITELLI, Adilson Odair. A escola e os discursos não didáticos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 3, n. 8, jan./abr. 1977.
- CITELLI, Adilson Odair. Meios de Comunicação e Práticas Escolares. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 16, n. 17, p. 30-36, 2000.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MARIM, Thais Delabarba; PARTELLI, Adriana Nunes Moraes. Determinantes sociais em saúde na ótica de adolescentes: foto voz. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 13, e239114, 2019.
- MORAES-PARTELLI, Adriana Nunes *et al.* Foto voz: experiência reflexiva da enfermagem na humanização do parto cesariana. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 15441-15457, 2021.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo, Loyola, 2002.
- SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

Studygram: os modos “instagramáveis” de ser estudante

Bianca S. Biadeni

Doutoranda em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Pesquisadora integrante do Grupo CNPq de Subjetividade, Comunicação e Consumo (GRUSCCO).

E-mail: biancabiadeni@gmail.com

Gisela Castro

Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM. Coordenadora do GRUSCCO e do GT Comunicação, Consumo e Subjetividade do Congresso Internacional em Comunicação e Consumo (Comunicon).

E-mail: castro.gisela@gmail.com

Resumo: Neste artigo, observamos determinados modos de ser e de se apresentar como estudante nas plataformas de redes sociais. A partir da análise de formas de produção e compartilhamento de conteúdo entre usuários da rede Instagram, que possuem perfis denominados *studygrams*, procuramos compreender determinadas convocações para um modelo de subjetividade, associado ao consumo de certos modos de estudar e de se mostrar publicamente como um estudante exemplar. Para tanto, nos inspiramos em preceitos do estudo das imagens proposto por Roland Barthes (1982) entrelaçados ao referencial teórico que mobiliza autores dedicados aos estudos da comunicação e do consumo.

Palavras-chave: comunicação e consumo; subjetividade; modos de estudar; Instagram; studygram.

Abstract: This study discusses certain ways of being and presenting oneself as a student on social media. By analyzing the means of producing and sharing content among Instagram users, whose profiles are called “studygrams”, we try to understand calls for a subjectivity model, associated with the consumption of a particular way of studying and showing an exemplary student. Therefore, Roland Barthes’ precepts for studying images have inspired us (1982), as have the theoretical framework which mobilizes authors dedicated to communication and consumption studies.

Keywords: communication and consumption; subjectivity; modes of studying; Instagram; studygram.

Recebido: 06/07/2021

Aprovado: 14/02/2022

1. O ESTUDANTE CONECTADO, UM MODO DE CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Embora a pandemia tenha evidenciado dificuldades no campo da educação em relação à acessibilidade da tecnologia, os recursos online aplicados ao aprendizado já faziam parte dos modos de estudar de uma parcela da população. Dados da pesquisa TIC Domicílios 2019 apontavam que, no Brasil, 41% dos usuários de internet realizavam atividades ou pesquisas escolares no ambiente digital, e 40% estudavam nestes ambientes por conta própria.

Neste contexto é que emerge a figura do estudante conectado¹, um perfil subjetivo que vai muito além do indivíduo que possui um ou mais aparelhos com acesso à internet. Quando nos referimos a esse perfil específico, tratamos de um estudante em busca de fazer uso dos recursos tecnológicos em um aprimoramento constante de seus modos de estudar. Este modo de ser abarcaria, então, não apenas o conteúdo o qual se estuda, mas as técnicas empregadas, o tempo destinado, as formas de compartilhamento de dicas e materiais, bem como os métodos e técnicas para se mostrar como eficiente e admirável em sua rotina educacional.

É comum que, ao pensar em um estudante conectado, tenha-se a ideia de que, ao possuir acessos tecnológicos e fazer destes recursos um modo de estudos, o indivíduo já faria parte desta definição, no entanto, trata-se de um modo de ser altamente aprimorado e unido à tecnologia, no qual o tempo dedicado a cada temática ou disciplina é cronometrado por meio de aplicativos de produtividade, planos de estudos e cronogramas online. As aulas podem até ocorrer em instituições formais, mas são complementadas por meio de plataformas educacionais, canais do YouTube² e grupos de Telegram e WhatsApp³, por exemplo.

Parte dessa experiência cotidiana do estudante conectado acontece no uso de plataformas de redes sociais. A troca de materiais, dicas e técnicas de estudo já não se limita mais a colegas que partilham uma turma em sala de aula, mas ocorre entre pessoas de diferentes lugares do país que possuem um objetivo educacional em comum.

Pensemos em um estudante convencional que habitualmente faz uso de recursos digitais em sua rotina escolar: ele assiste as aulas por meio de um computador, notebook, tablet ou celular; realiza os exercícios relativos aos seus estudos em um ambiente digital da instituição à qual está vinculado; busca informações e dicas para esclarecer suas dúvidas e para auxiliar na elaboração de trabalhos escolares em sites diversos, podendo também recorrer a vídeos no YouTube para complementar o aprendizado sobre temas de seu interesse.

O estudante conectado, por sua vez, pode ou não estar associado a uma instituição formal de ensino que disponibilize classes virtuais. De todo modo, conhece e faz uso de diferentes cursos e recursos como *Massive Open Online Course* (MOOC)⁴ e canais de videoaulas em diferentes plataformas. Uma vez que gerencia o seu modo de estudos com recursos digitais, utiliza aplicativos para organizar e cronometrar o tempo dedicado a cada temática, para medir e

1 BIADENI, Bianca. S.; CASTRO, Gisela. G. Studygrams: promovendo o consumo de modos de ser e estudar em plataformas digitais. *Fronteiras-Estudos Mídia*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 72-83, 2020.

2 Plataforma de compartilhamento de vídeos.

3 Aplicativos de compartilhamento de mensagens de voz e texto.

4 *Massive Open Online Course* pode ser traduzido como Curso Online Aberto e Massivo.

otimizar seu rendimento, realizar exercícios preparatórios e exames simulados. Suas anotações por vezes são feitas com canetas digitais, que escrevem em telas de tablets, sendo então digitalizadas e podendo ser transformadas em textos digitados. Seus livros, cadernos de notas e resumos são armazenados na nuvem. Ademais, os dispositivos que utilizam integram a possibilidade de grifar e fazer pequenas anotações em livros e outros arquivos em formato pdf⁵, personalizando a leitura e favorecendo a elaboração de fichamentos individuais. Embora não necessite ser totalmente contrário ao uso dos tradicionais papel e caneta, o estudante conectado integra o analógico ao digital online.

Entendemos o estudante conectado como uma construção subjetiva. Ao tecer considerações sobre o papel simbólico dos dispositivos comunicacionais na promoção de determinados tipos de subjetividades, consideramos o conceito de coaching midiático, que pode ser compreendido como: “a promoção de modos de ser e estilos de vida baseados em práticas de consumo na pedagogia social desenvolvida pelos mais diversos dispositivos midiáticos”⁶.

O coaching midiático das subjetividades sugere que tipo de rituais e bens de consumo interessariam a determinados modos de ser e, nesse caso, de modos de estudar tidos como cobiçados e invejáveis. Ancorados nesses tutoriais do bem viver (ou bem estudar), se colocaria em prática adequações de estilos e rotinas, para que se aproximem de versões que favoreçam a sensação de se pertencer a determinado grupo ao qual se aspira integrar. Compreendendo a ligação entre a comunicação e o consumo como base para o entendimento do lugar da mídia na produção de subjetividades, discorreremos sobre os procedimentos que convocam⁷ os sujeitos a participarem do mundo ideal vigente em termos dos modos de estudar considerados excelentes.

Plataformas de redes sociais se mostram como espaços privilegiados para trocas comunicacionais e para a expressão do modo de ser e estilo de vida de um estudante fortemente dedicado. É neste contexto que nos chama a atenção o uso do Instagram, uma rede de imagens, como local de modulação de subjetividades e de compartilhamento de formas de estudar altamente aprimoradas.

Neste artigo, nosso objetivo é analisar os elementos comunicacionais e do consumo que compõem certos modos de apresentação de si como estudante nestes ambientes midiáticos. Nesse sentido, a questão-problema que guia a nossa argumentação será: quais são as narrativas produzidas e quais as modulações das subjetividades presentes nestes espaços? A partir da observação dos rituais de consumo presentes no compartilhar de imagens recortadas para esta análise, fundamentamos nossa discussão em preceitos teóricos propostos por Castro⁸, Featherstone⁹, McCracken¹⁰, entre outros estudiosos da cultura do consumo.

2. O QUE SÃO OS STUDYGRAMS?

Criados a partir da junção das palavras *study* (estudo) e Instagram, os *studygrams* são contas de estudantes na plataforma Instagram, que apresentam

5 Portable Document Format é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos.

6 CASTRO, Gisela G. S. *Os velhos na propaganda: atualizando o debate*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 76.

7 AIDAR PRADO, José L. *Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais*. São Paulo: Fapesp; Educ, 2013.

8 CASTRO, Gisela G. S. *Os velhos... Op. cit.*

9 FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Nobel, 1995.

10 McCRAKEN, Grant. *Cultura & consumo II: mercados, significados e gerenciamento de marcas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

Studygram: os modos “instagramáveis” de ser estudante

• Bianca Biadni, Gisela Castro

conteúdos relacionados a específicos modos de estudar. Os usuários que se identificam com estes perfis compartilham materiais do momento educacional o qual estão vivendo, como por exemplo o ensino fundamental ou a preparação para o vestibular.

Entre os conteúdos compartilhados estão resumos de matérias, mapas mentais, dicas de como organizar os estudos, artigos de papelaria, mensagens motivacionais, técnicas de caligrafia conhecidas como *lettering*¹¹, entre outros. Uma busca livre pela hashtag #studygram alcança mais de 12 milhões¹² de resultados em diversos idiomas.

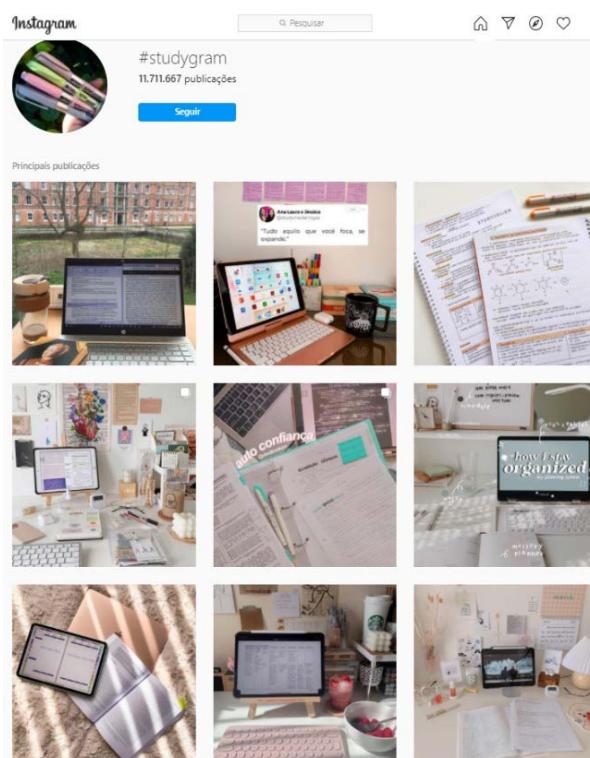


Figura 1: Busca livre: #studygram

Fonte: Seleção feita pelas autoras por meio de busca no Instagram.

A observação dos *studygrams* como objeto empírico ainda é muito recente e pouco explorada no campo da comunicação. Pesquisas têm se voltado para as aplicações educacionais desses perfis, observando esse objeto como ferramenta de apoio a educação formal¹³. Outros estudos optaram por abordagens mais focadas em campos específicos, como o ensino da Geografia¹⁴ e da Língua Portuguesa¹⁵.

No âmbito comunicacional, se destaca uma pesquisa¹⁶ cuja abordagem calculada nos estudos de recepção buscou, por meio de entrevistas e outras técnicas, definir a figura do *studygrammer*¹⁷ no universo dos influenciadores digitais.

Na ótica da comunicação e do consumo, *studygrams* também foram observados como espaços de modulação de subjetividades¹⁸. Neste recorte, tais contas

11 Técnica de caligrafia em que as letras são desenhadas.

12 Dados de julho de 2021.

13 BAISDEN, Paula; POPE, Madison. StudyGram: meeting students where they are. *The Journal of Nursing Education*, West Deptford, v. 59, n. 6, p. 358, 2020.

14 ANDRADE, Juliana Oliveira. Nas redes do Instagram: as possibilidades da imagética afetiva como recurso pedagógico nas aulas de Geografia. 2019. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

15 GUALHANO, Fernanda A.; CONEGUNDÉS, Fabio C.; SAMPAIO, Thais F. Caminhos para pensar a decolonialidade no processo de ensino de língua portuguesa a partir do aplicativo Instagram. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 1-6, 2020.

16 IZQUIERDO-IRANZO, Patricia; GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana. *Studygrammers: learning influencers*. *Comunicar*, Huelva, v. 28, n. 62, p. 111-121, 2020.

17 Como são conhecidos os usuários que possuem *studygrams*.

18 BIADNI, Bianca S.; CASTRO, Gisela G. *Studygrams: promovendo o consumo de modos de ser e estudar em plataformas digitais*. *Fronteiras-estudos midiáticos*, 22, p. 72-83, 2020.

são apresentadas por meio de suas narrativas tanto visuais como textuais, analisando-se como promovem determinados modos de ser e estilos de vida que serviriam como modelos para um modo exemplar de estudar e de se apresentar publicamente como um estudante otimizado.

3. O QUE SERIA UMA EXPERIÊNCIA INSTAGRAMÁVEL?

Embora disseminado pelo uso popular, o termo “instagramável” não existe (ainda) no dicionário da Língua Portuguesa. No entanto, o dicionário Cambridge¹⁹ de Língua Inglesa define seu correlato “instammable” como: “atraente ou interessante o suficiente para ser fotografado e postado no serviço de mídia social Instagram”²⁰.

Essa linguagem visual que mistura a captura da imagem de um conteúdo específico com técnicas de aperfeiçoamento é chamada por Lev Manovich de *Instagramism*²¹, termo que pode ser traduzido como “instagramismo”. Trata-se de um movimento cultural “moldado por milhões de autores conectados e participando do Instagram e de outras redes sociais”²². Esses agentes partilham de técnicas e até dos mesmos aplicativos para filtrar e aperfeiçoar imagens, que são modificadas até que estejam de acordo com a forma a qual o indivíduo deseja se apresentar naquele espaço. Tal proposta nos faz pensar em como as subjetividades são afetadas pelos valores propostos naquilo que Manovich²³ vai denominar como a sociedade estética, a qual é definida como: “sociedade de bens e serviços de consumo esteticamente sofisticados”²⁴.

Manovich²⁵ observa que no Instagram as identidades culturais se definem a partir da temática que os perfis decidem adotar. “Se você se descreve como ‘viajante, blogueiro, fotógrafo’, [...] imediatamente se posiciona dentro de uma ‘Instagram class’”²⁶, um termo que se refere às estetizadas linhas do tempo que permeiam a plataforma. Uma vez que o usuário se defina como membros de umas dessas classes, o conteúdo compartilhado passa a assumir uma estética comum ao meio de pertencimento. Além disso, as legendas vão receber hashtags específicas que definem a temática e ajudam as imagens a serem encontradas na plataforma.

4. O STUDYGRAMMER SERIA O INFLUENCIADOR DIGITAL DOS ESTUDOS?

No Instagram, aqueles que se identificam pela hashtag #studygram são chamados de *studygrammers*, algo como *instagrammers* de estudos. Essas denominações como youtubers ou criadores de conteúdo remetem à parcela de usuários das plataformas de redes sociais conhecidos como influenciadores digitais. Conforme explica Abidin²⁷:

influenciadores são usuários comuns da Internet, que acumulam um número de seguidores relativamente grande em blogs e redes sociais por meio de narrativas textuais e visuais de suas vidas pessoais e estilos de vida. Eles se engajam com seus seguidores em espaços digitais e físicos e os monetizam integrando anúncios em suas postagens nos blogs e redes sociais.

O termo *instagrammer* remete a uma popularidade, trazendo ao pensamento usuários que possuem muitos seguidores, no entanto, uma peculiaridade desse espaço específico é a o uso da palavra Instagram como parte da denominação que identifica os perfis dentro do grupo ao qual os indivíduos querem pertencer. O usuário que se identifica com a *hashtag #travelgram*, por exemplo, pode se definir como um *#travelgrammer*, indicando que o conteúdo daquela conta será direcionado para a temática da palavra *travel* (viagem). Isso não garante a ele o lugar de influenciador, mas o posiciona dentro da “*Instagram class*” explicada anteriormente por Manovich²⁸.

É seguindo essa lógica que os usuários que definem seus perfis como parte da comunidade dos *studygrams* são nomeados de *studygrammers*. Isso significa que o conteúdo que disponibilizam em suas contas na plataforma são direcionados a essa temática e vão partilhar da estética, das hashtags específicas e podem se definir assim independentemente do número de seguidores que possuam. Dentro desses grupos, é possível encontrar influenciadores digitais, mas isso não exclui a participação de todas as demais contas como parte dessa mesma comunidade online.

Para esta discussão, optamos por trabalhar com *studygrammers* que se encontram na categoria dos influenciadores digitais. Acreditamos que esse tipo de amostra forneceria uma frequência maior de conteúdo e uma legitimidade já alcançada entre seus pares, propiciando um olhar amplo para a estrutura comunicacional que permeia essa *Instagram class*.

5. BREVES APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa a qual explorou o universo dos *studygrammers* a partir da observação de contas de estudantes em diferentes momentos da vida acadêmica. Durante nossos estudos, observamos o conteúdo compartilhado por essas contas e identificamos que havia em comum a promoção de um modo de ser estudante pautado em forte apuro estético, uma comunicação de modos de ser e estilos de vida de um estudante tido como promissor na busca por sucesso.

Optamos por uma amostra intencional conforme preceitos expostos por Fragoso, Recuero e Amaral²⁹, uma vez que o objeto de pesquisa é recente e que o objetivo não é generalizar resultados, mas trazer discussões sobre modos de ser, estilos de vida e rituais de consumo presentes nos *studygrams*. Para delimitar a amostra, investigamos a ocorrência deste tema na mídia por meio de uma seleção de reportagens e posts. A partir da legitimação de veículos

28 MANOVICH, Lev. Instagram... Op. cit.

29 FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

de comunicação formais que apresentavam contas como as “melhores a serem seguidas”, validamos a ideia de que estudantes estavam sendo apresentados como modelos. Utilizamos estas reportagens³⁰ para selecionar contas como objeto de análise, optando por perfis com o maior número de seguidores e respeitando o critério de buscar contas distintas. Em caso de temas repetidos, optamos pela segunda conta com maior volume de seguidores.

Neste recorte, apresentamos uma discussão a partir das contas analisadas, uma vez que as amostras continham todos os elementos necessários para demonstrar esse modo de ser estudante a partir de uma abordagem qualitativa. Ao trabalhar com amostras menores, encontramos a oportunidade de entender os componentes das postagens do Instagram como uma unidade, em vez de considerar seus elementos como vídeos, hashtags, e legendas de forma individual³¹.

Compreendemos que o Instagram é uma plataforma em constante transformação em seus formatos de criação e disseminação de conteúdo. Além das fotos, atualmente ele permite formatos em vídeo desde apenas alguns segundos que desaparecem em 24 horas, até apresentações ao vivo, versões editadas com alguns efeitos (*reels*) e até a criação de canais (chamados de IGTV). Tais formatos comunicativos são diferentes e precisariam de abordagens mais específicas. Por essa razão, definimos o foco de nossa análise no conteúdo em foto e legenda a partir da observação das linhas do tempo dos perfis selecionados.

Para essa abordagem, utilizamos o aporte da categorização dos ambientes online proposta por Elm e descrita por Fragoso, Recuero e Amaral, segundo as quais tais ambientes podem ser classificados em três formas: “público (aberto e disponível a todos); semipúblico (requer cadastro ou participação); semiprivado (requer convite ou aceitação) e privado (requer autorização direta)”³². As autoras explicam que para efeitos pesquisas em internet no Brasil, compreende-se que publicar “em um sistema aberto ou semipúblico implicaria que os mesmos poderiam ser trabalhados e divulgados pelos pesquisadores sem necessidade de autorização das pessoas que os originaram, ou às quais eles dizem respeito”. Deste modo, optamos por deixar visível a identificação das *studygrammers* que ilustram essa análise.

Studygrams são um objeto de estudo com um intenso apelo visual. Por conta disso, inspiramos esta parte da nossa metodologia em um modelo de estudo de imagens proposto por Roland Barthes³³. Apesar do autor se referir a fotografias impressas quando afirma que a “fotografia não é uma estrutura isolada; ela comunica pelo menos com uma outra estrutura, que é o texto (título, legenda ou artigo)”,³⁴ compreendemos que esse modo de pensar pode ser empregado em qualquer meio no qual a imagem com a qual se deseja trabalhar esteja reproduzida.

Em sua argumentação, Barthes³⁵ esclarece que todos os registros fotográficos possuem uma mensagem denotada, que seria literal, e outra conotada, que remete ao modo como a sociedade a comprehende. Conforme o autor, o conteúdo é composto pelo que se apresenta na imagem como a paisagem e os objetos, mas também por um tipo de “tratamento da imagem sob a ação do criador, cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete a uma certa

30 Conheça 10 perfis de concurseiros que você deve seguir no Instagram. **Folha Dirigida**, 11 jan. 2017. Especial. Disponível em: <https://folhadirigida.com.br/noticias/tema/especial-noticiario/conheca-10-perfis-de-concurseiros-que-voce-deve-seguir-no-instagram>. Acesso em: dez. 2021. Studygrams: Como usar os perfis do Instagram para estudar para o Enem 2019. **UOL**, 16 out. 2019. Educação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/10/16/11-perfis-do-instagram-para-revisar-os-conteudos-do-enem-2019.htm>. Acesso em: dez. 2021. Studygram: a imagem que resume os estudos nas redes sociais. **Estadão**, 29 out. 2018. Edu. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/studygram-a-imagem-que-resume-os-estudos-nas-redes-sociais,70002570771>. Acesso em: dez. 2021.

31 LAESTADIUS, Linnea. Instagram. In: SLOAN, Luke; QUAN-HAASE, Anabel (ed.). *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*. London: SAGE, 2016. p. 580.

32 FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. *Métodos... Op. cit.*, p. 21.

33 BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria de cultura de massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 299-316.

34 Ibidem. p. 304.

35 Ibidem.

cultura da sociedade que recebe a mensagem³⁶. No Instagram, a imagem recebe tratamentos estéticos, culturais e ideológicos que são compartilhados em formato de conteúdo na plataforma.

Para esta pesquisa, consideramos alguns processos de conotação sugeridos por Barthes³⁷, tais como pose, objetos e estetismo. Da mesma forma, agregamos informações que fazem parte do formato comunicacional do Instagram como as legendas, hashtags, enquadramentos, marcação de outros usuários ou empresas. Compreendemos que, no ambiente digital, o objeto físico se dá a ver como uma representação fotográfica, mas é importante ter em mente que o modo como é mostrado, a forma como é enquadrado funcionam como elementos de comunicação dos usuários. Deste modo, relatar sobre os estudos por meio de imagens se torna observável por meio da inspiração no modo de pensar sobre imagens impressas.

6. OS MODOS INSTAGRAMÁVEIS DE SER ESTUDANTE

Os resultados apresentados aqui dizem respeito à pesquisa empírica alicerçada em preceitos teóricos já expostos, dos perfis identificados como @studies.t e @olhomagicoporfabi. O objetivo do trabalho não se ateve em comparar a narrativa das *studygrammers*, ou em atribuir juízo de valor ao conteúdo apresentado por elas. Concentramos nossos esforços em observar modos de se apresentar como estudante eficiente e admirável nessas representações midiáticas.

Os modos de compartilhar conteúdo nas plataformas pode variar em horários e frequência, alguns usuários compartilham conteúdo em suas linhas do tempo diariamente e outros com espaços de tempo maiores. Deste modo, optamos por coletar 20 postagens mais recentes em cada um dos perfis, independente das datas em que haviam sido publicadas³⁸, de modo a evitar amostras desproporcionais entre eles. Esse modelo permitiu eliminar diferenças presentes, uma vez que a frequência e quantidade de material poderia ser diversa se optássemos por observar por um período em específico.

Por serem perfis temáticos, percebemos que o conteúdo se assemelha em suas categorias. A escolha parte da ideia de parar a coleta ocorreu utilizando os pressupostos sugeridos por Fragoso, Recuero e Amaral³⁹, as quais aconselham que “quando os dados parecem atingir um momento de saturação, ou seja, não há mais novas categorias emergindo ou há repetição naquilo que é colocado é geralmente apontado como o momento da saturação”. A partir dos conteúdos coletados, foi possível classificá-los em categorias como: resumos; mensagens motivacionais; conversas com leitores e conteúdo publicitário.

Na primeira conta observada, @studies.t⁴⁰, temos uma jovem em busca da aprovação para o ingresso no curso superior de arquitetura. Na época da construção dessas análises, em outubro de 2020, o perfil possuía 135 mil seguidores e 209 publicações.

36 Ibidem. p. 305.

37 Ibidem.

38 A coleta foi realizada no mesmo dia (18 de outubro de 2020) em todos os perfis.

39 FRAGOSO, Suely; RE-CUERO, Raquel; AMA-RAL, Adriana. Métodos... Op.cit., p. 95.

40 Os dados foram coletados em outubro de 2020. Recentemente a conta mencionada foi desativada.



Figura 2: Exemplo de publicações da conta @studies.t

Fonte: Imagem compartilhada no perfil da *studygrammer*.

Das 20 postagens coletadas neste perfil, 12 apresentavam páginas de cadernos contendo resumos, quatro eram fórmulas de estudar determinadas matérias, que direcionavam para um link em uma pasta de compartilhamento no Google Drive, mantido aberto e com conteúdo disponível para download. Nesta pasta pública, foi possível localizar resumos de matérias, apostilas para aprender a fazer *lettering*, tabelas para organizar horários, além de folhas personalizadas para quem deseja imprimir e escrever à mão. Uma imagem publicada na linha do tempo tratava de uma conversa informal com o público e três abordavam conteúdos publicitários.

O perfil online da estudante @studies.T aparenta possuir uma linha editorial pré-definida. O enquadramento e a estética das imagens são sempre semelhantes. Apenas a mão da estudante é mostrada em um ambiente que parece ser sempre o mesmo. A escrita demonstrada nos resumos é feita à mão, com uso de caneta marca texto e também traz a técnica de *lettering* em algumas imagens. Não há no conteúdo o registro do rosto da pessoa que detém a conta. Como compreendido por Issaaf Karhawi⁴¹, ao abordar o modo como se constituem os influenciadores digitais, nem todos utilizam a própria imagem como parte de suas interações online. Alguns monetizam somente o conteúdo que produzem. Isto é algo que parece fazer sentido no universo dos *studygrams*, no qual a legitimidade e a identificação estão relacionadas às narrativas sobre a preparação para diferentes provas.

A estética em tons pastel, o colorido, a pose repetida em enquadramento quase idêntico e um cenário com poucas alterações nos revelam uma preocupação com a identidade visual do conteúdo. Ao pensarmos a cultura do consumo

41 KARHAWI, Issaaf. Influenciadores digitais: o Eu como mercadoria. In: CORREA, Elizabeth N. Saad; SILVEIRA, Stefanie C. (org.). Tendências em comunicação digital. São Paulo: ECA/USP, 2016. p. 38-58.

a partir de autores como Featherstone⁴² e McCracken⁴³, entendemos os bens não como posses, mas como marcadores de uma identidade cultural. No espaço digital, o bem físico é dado a ver como uma representação fotográfica, sendo que sua presença e a forma como é enquadrado funcionam como elementos de comunicação entre os usuários. O que se consome não é exatamente o caderno como produto, mas a imagem daquele material, o que pode levar a uma compra semelhante ou a uma tentativa de reprodução das técnicas de escrita ali demonstradas. O consumo que surge a partir do compartilhamento da imagem pode ou não ser material, mas é simbólico ao se configurar como elemento de uma forma de estudo aprimorada e admirável.

Manovich⁴⁴ aborda os modos de se apresentar no Instagram ressaltando que a plataforma fornece aos usuários a possibilidade de criar marcas identitárias com o auxílio de filtros e aplicativos de edição de imagens. “As pessoas usam uma estética visual e estilos específicos para definir sua participação em subculturas, para sinalizar suas ‘identidades’ e para se identificar com estilos de vida específicos”⁴⁵. Deste modo, observamos que, no contexto dos *studygrams*, o objetivo não é apenas compartilhar um resumo, mas torná-lo reconhecido entre aqueles que partilham deste tipo de conteúdo. O material pode até ser copiado, mas os participantes da comunidade *studygrammer* seriam capazes de reconhecer o autor original, as influências de estilos, e até mesmo plágios.

Conteúdo de maior destaque entre *studygrammers*, os resumos estão identificados por hashtags semelhantes em ambas as contas como: #resumos, #vestibular, #estudos, #enem e #studygram. As imagens dos resumos não são necessariamente legíveis para serem utilizadas como material a ser copiado. O que fica demonstrado é a concepção estilística e os métodos de estudo. Como foi dito acima, o material que é partilhado com outros, no caso do perfil @studies.t, está na pasta pública no Google Drive, que permite o acesso de qualquer pessoa interessada em copiar ou se inspirar em seus métodos de estudo. Esse recurso reforça a posição de *coach*, que não apenas mostra suas práticas exemplares, mas ensina como reproduzi-las.

No perfil @studies.t, o modo de se apresentar como estudante é marcado pela esmerada estetização. A autora constrói a marca pessoal em sua produção de conteúdo repleta de coloridos e letras elaboradamente desenhadas. Ao recortar a pesquisa empírica pelo olhar dos modos de produção do conteúdo, não nos compreendemos a realizar uma análise detalhada dos comentários dos seguidores, pois acreditamos que a recepção demandaria uma pesquisa à parte. Alguns conteúdos geram mais de 200 comentários, o que mereceria uma atenção específica para este tipo de estudo, no entanto, nos chamou a atenção o fato dos leitores ressaltarem a questão estética, para além do tema da postagem. Em um conteúdo publicitário divulgado pela *studygrammer*, encontramos tais reações:

42 FEATHERSTONE, Mike. Cultura... Op. cit.

43 McCACKEN, Grant. *Cultura & consumo*: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

44 MANOVICH, Lev. Instagram... Op. cit., p. 40.

45 Ibidem.



Figura 3: Comentários sobre conteúdo divulgado – studies.t

Fonte: Captura de tela realizada em 30/10/20⁴⁶

A segunda conta observada é a estudante de Direito, Fabiana, que em seu perfil público de *studygrammer* se identifica como @olhomagicoporfabi⁴⁷. Em novembro e meados de dezembro de 2020, o perfil possuía 282 mil seguidores e 406 publicações.

Ao definirmos nosso modo de análise para essa pesquisa, optamos por organizar o conteúdo por temáticas, uma vez que em todos os casos os temas se repetiam. Assim sendo, poderíamos observá-los de maneira agrupada, no entanto, a conta da estudante de Direito se mostrou a mais desafiadora para esse procedimento, pois, embora o conteúdo também possa ser agrupado no formato estipulado, poderia também ser quase inteiramente categorizado como publicidade. Nas legendas, se encontram marcas dos produtos que aparecem nas imagens, descontos fornecidos por parcerias e outros recursos deste tipo. Embora não estejam sinalizados como propaganda e possam ser produtos adquiridos com recursos próprios, não ficaria claro se o objetivo é ser percebida pela marca para futuras negociações ou se trata-se apenas de materiais que compõem o estilo de vida apresentado.

Entendemos os recursos como parte dos rituais que envolvem a comunicação e consumo, se tratando não apenas de divulgação de uma empresa ou produto, mas de um marcador social do lugar de *studygrammer*, que não apenas indica, mas utiliza diariamente os recursos que compõem um estudo instagramável. Optamos por considerar como publicidade apenas o que estava sinalizado como tal, mas entendemos que outras publicações deste perfil também poderiam ser vistas desta forma se discutido a partir de outro olhar.

Por nos inspirarmos em Barthes, compreendemos que a mensagem contida nas imagens existe além do objeto ali retratado. Nos resumos, a narrativa do estudante conectado não trata apenas das matérias estudadas, mas traz objetos e marcas de desejo, tecnologias que permeiam o seu cotidiano, além de questionamentos sobre produtividade e organização, que surgem em uma cobrança por performance trabalhada em letras desenhadas com esmero, separadas e organizadas por cores.

⁴⁶ Comentários relativos a conteúdo divulgado em 1º de julho de 2020 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCHjLK2DhDJ/>. Acesso em: 21 dez. 2020

⁴⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/olhomagicoporfabi/>. Acesso em: maio de 2021.

Studygram: os modos “instagramáveis” de ser estudante

• Bianca Biadni, Gisela Castro



Figura 3: Exemplo de conteúdo compartilhado pela estudante
@olhomagicoporfabi

Fonte: Imagem compartilhada no perfil da *studygrammer*⁴⁸

Ainda que não declare nos conteúdos coletados ou em sua descrição de perfil, a estudante parece utilizar uma técnica conhecida como *color code*⁴⁹, um método que separa informações por cores, algo comum entre *studygrammers*. Em alguns *studygrams*, o modo de organização pode chegar a incluir a marca e o tipo de ponta das canetas utilizadas para escrever, acompanhados de tutoriais para quem deseja implementar o próprio código visual. Nas imagens retratadas na conta @olhomagicoporfabi, os assuntos são organizados com base na utilização de materiais tais como blocos de notas adesivos (*post it*), canetas e marcadores de texto que compõem a estética do tema de estudos.

Ao tematizar as relações entre a arte e o cotidiano, Featherstone⁵⁰ comprehende que não se trata de instâncias separadas. As imagens do cotidiano estão em constante manipulação e sofrem a influência de estratégias midiáticas que instigam os anseios dos indivíduos. Como argumenta o autor, “a sociedade de consumo não deve ser vista apenas como a divulgadora de um materialismo dominante, pois ela também confronta as pessoas como imagens-sonho que falam de desejos e estetizam e fantasiam a realidade”⁵¹. No *studygram*, a estética é parte de uma marcação subjetiva que alude a um estudante dedicado, tão aplicado em produzir bons e belos conteúdos que podem vir a ser desejados e úteis a seus seguidores, mesmo entre aqueles que estão estudando para outros tipos de provas ou concursos.

Além da apresentação estética, outro fator de destaque das contas dos *studygrammers* está no modo de aprimoramento de si não apenas visual, mas comportamental. No caso da estudante de Direito, embora os resumos

48 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDPp2KVgA5Z/>. Acesso em: 30 maio 2021.

49 É possível ver demonstrações sobre esse método no canal da influenciadora do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhV5HtosnW0>. Acesso em: 15.fev. 2021.

50 FEATHERSTONE, Mike. Cultura... Op. cit.

51 Ibidem.

retratados mostrem conteúdos relacionados aos seus estudos específicos, a intenção não parece ser fornecê-los para cópias, uma vez que não são visíveis e nem relacionados a algum link que apresente o material completo. De mesma forma, as legendas falam mais sobre métodos de organização da rotina de estudos e dicas para incrementar a produtividade.

Entre os parceiros comerciais mostrados nas legendas da conta da estudante está uma empresa de *coaching* educacional, que divulga por meio de um canal na plataforma YouTube vídeos de professores e outros profissionais conhecidos entre os estudantes conectados, com métodos para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Esse formato comunicacional demonstra a existência de um ecossistema voltado para este modo de estudar em plataformas de redes sociais. Nestes espaços, o *studygrammer* influenciador também se mostra como um *coach*, não mais como alguém que apenas compartilha o seu cotidiano de estudos, mas como alguém que inspira, serve de exemplo e se preocupa em encorajar outros estudantes por meio de mensagens motivacionais, dicas e resumos cuidadosamente elaborados.



Figura 4: Resumo da matéria Direito Penal

Fonte: Imagem compartilhada no perfil da *studygrammer*⁵²

Em ambas as contas o conteúdo publicitário estava direcionado para a temática de estudos. Existem diversos modos de divulgação de publicidade no Instagram, que vão sendo aprimorados e modificados na medida em que novos recursos audiovisuais são criados para as plataformas digitais. Essas mudanças ocorrem de forma a privilegiar as relações comerciais, uma vez que os criadores desses espaços têm interesses nas relações entre marcas, influenciadores e usuários comuns.

52 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CEkK7LjgdzY/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Em razão desta pesquisa ter buscado se aprofundar no estudo de *studygrammers* que estão entre os influenciadores digitais, pudemos verificar que os recursos disponíveis tais como fotos temáticas, marcações de contas de empresas nas imagens divulgadas, promoções, vídeos e interações com outras redes são utilizados para fins publicitários.

Influenciadores digitais não temáticos costumam trabalhar com conteúdos para marcas e produtos diversos em seus anúncios publicitários. Por outro lado, *studygrammers* mantêm o foco na temática específica das contas mesmo quando se lançam como endossadores de alguma campanha. Durante as análises, observamos que o conteúdo publicitário difundido pelos *studygrammers* não se expande para outros temas, mas focaliza essencialmente materiais escolares, ofertas de cursos e outros recursos para estudantes. Como explica McCracken⁵³ ao tratar da figura do endossador, que geralmente é uma celebridade:

A eficiência do endossador depende, em parte, dos significados que ele ou ela trazem para o processo de endosso. O número e variedade de significados contidos nas celebridades é muito grande. Distinções de tipo de status, classe, gênero, idade, personalidade e estilo de vida são representados no conjunto de celebridades disponíveis, colocando uma paleta de significados extraordinariamente variada e útil à disposição do sistema de marketing.⁵⁴

Embora ainda pouco conhecido para quem não faz parte, o universo dos estudantes conectados tem sua própria dinâmica, intensamente organizada nas lógicas da comunicação e do consumo. Na plataforma Instagram pode-se constatar que estudantes, instituições de ensino privadas, marcas, educadores e influenciadores compartilham um mundo de trocas simbólicas por meio de conteúdos e elementos de consumo em comum.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que não sejam tão populares entre o público não estudiantil, *studygrams* estão organizados em uma extensa rede online. Divididos em nichos como preparação para vestibular, concursos públicos e usos por estudantes universitários, esse objeto não permite uma generalização de resultados a partir de uma única pesquisa. O intuito do recorte aqui apresentado foi dar a conhecer os principais elementos presentes nas estruturas comunicacionais e nos apelos ao consumo que ocorrem neste meio específico.

Não cabe a essa pesquisa estabelecer se o conteúdo disponibilizado por *studygrammers* são proveitosos ou se têm qualidade para auxiliar quem está buscando suportes educacionais. Entendemos que tais análises pertencem a outros campos do saber. O que nos chama atenção nestes perfis é o modo como os estudantes demonstram suas práticas aprimoradas de estudos nesses espaços digitais. Para estes, estudar não é apenas uma atividade formal do cotidiano, mas configura um fazer estético, finamente diagramado, passível de compartilhamento e consumo por outros estudantes.

53 McCRAKEN, Grant. *A Cultura & consumo II: mercados, significados e gerenciamento de marcas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

54 Ibidem. p. 114.

O que parece ocorrer no modo de se apresentar como estudante entre os *studygrammers* é uma proposta de entretenimento na qual a atividade diária é cercada por um colorir e criar de conteúdos, que auxiliam a definir um certo estilo de vida, um determinado modo de ser, como um estudante aplicado que dedica tempo na construção de materiais esteticamente impecáveis. Tal aprimoramento se estende do manual na ponta das canetas, ao tecnológico que se mostra não apenas no compartilhar de imagens, mas também comparece no uso de recursos tecnológicos para otimizar a produtividade na rotina de estudos.

Ainda que a narrativa do estudo *instagramável* seja popular no Instagram, não temos a intenção de propor que ela irá de fato beneficiar qualquer estudante. Como pondera Douglas Kellner, “o público pode resistir aos significados e mensagens dominantes [...] usando sua cultura como recurso para fortalecer-se e inventar significados, identidades e forma de vida próprios”⁵⁵. Embora o estudante conectado que utiliza esses espaços apresente tal modo de estudar, acreditamos que os seguidores sejam capazes de interpretar o conteúdo, adicionando suas próprias vivências e expectativas de modo a avaliar se esse sistema lhes convém ou não.

Nesta análise, apresentamos resultados obtidos a partir da investigação de dois perfis de estudantes que utilizam o Instagram. Acreditamos que investigações futuras possam obter importantes dados a partir da observação de outras contas que buscam o mesmo tipo de sucesso acadêmico, o que pode demonstrar se os modelos comunicacionais se diferenciam ou se há uma constância nos modos de estudar apresentados nesses perfis. Da mesma forma, optamos por trabalhar com amostras de indivíduos classificados como influenciadores digitais, no entanto, durante o percurso inicial, percorremos contas com menos seguidores, mas que se definiam como *studygrammers* e partilhavam da estética e do conteúdo apresentado aqui. Consideramos que uma incursão por usuários tidos como “comuns” também possa apresentar informações relevantes sobre essa temática.

Ao investigar os modos de produção dos *studygrams*, destacamos a emergência do estudante conectado como um tipo de subjetividade fortemente pautada pela estetização formal e a otimização do próprio desempenho nos estudos, o que nos leva a considerar que estes perfis se enquadram no ideário neoliberal da autogestão com base no máximo rendimento em um competitivo mercado de subjetividades.

Ressaltamos a importância do compartilhamento de imagens na construção do reconhecimento por parte do seu público. Nesse contexto, não basta ser um estudante exemplar, é igualmente importante mostrar-se como um modelo de alta performance escolar/acadêmica, tanto na distribuição equilibrada e supostamente eficiente da carga semanal na rotina de estudos quanto na organização e no apuro estético dos materiais que confecciona tal qual um exímio artesão como forma de estudar. Por fim, entendemos que o estudante conectado se dá a ver como um exemplo, incentivando um modo conectado e estetizado de estudar considerado admirável e digno de ser copiado por seus seguidores.

55 KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauru: Edusc, 2001. p. 11.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABIDIN, Cystal. Communicative & Intimacies: Influencers and Perceived Interconnectedness. **A Journal of Gender, New Media & Technology**, [s. l.], n. 8, 2015. Disponível em: <https://adanewmedia.org/2015/11/issue8-abidin/>. Acesso em: 19 out. 2022.
- AIDAR PRADO, José L. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Fapesp; Educ, 2013.
- ANDRADE, Juliana O. **Nas redes do Instagram**: as possibilidades da imagética afetiva como recurso pedagógico nas aulas de Geografia. 2019. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BAISDEN. Paula; POPE, Madison. StudyGram: meeting students where they are. **The Journal of Nursing Education**, West Deptford, v. 59, n. 6, p. 358, 2020.
- BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria de cultura de massas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 299-316.
- BIADENI, Bianca S.; CASTRO, Gisela G. Studygrams: promovendo o consumo de modos de ser e estudar em plataformas digitais. **Fronteiras-Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 72-83, 2020.
- CASTRO, Gisela G. S. **Os velhos na propaganda**: atualizando o debate. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Nobel, 1995.
- FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GUALHANO, Fernanda A.; CONEGUNDES, Fábio C.; SAMPAIO, Thais F. Caminhos para pensar a decolonialidade no processo de ensino de língua portuguesa a partir do aplicativo Instagram. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 1-6, 2020.
- IZQUIERDO-IRANZO, Patricia, GALLARDO-ECHENIQUE, Eliana. Studygrammers: learning influencers. **Comunicar**, Huelva, v. 28, n. 62, p. 111-121, 2020.
- KARHAWI, Issaaf. Influenciadores digitais: o Eu como mercadoria. In: CORREA, Elizabeth N. Saad; SILVEIRA, Stefanie C. (org.). **Tendências em comunicação digital**. São Paulo: ECA/USP, 2016. p. 38-58.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.

LAESTADIUS, Linnea. Instagram. *In: SLOAN, Luke; QUAN-HAASE, Anabel (ed.). The SAGE Handbook of Social Media Research Methods.* London: SAGE, 2016. p. 573-592.

MANOVICH, Lev. **Instagram and contemporary image.** New York: Cuny, 2017.

MCCRACKEN, Grant. **Cultura & consumo:** novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

MCCRACKEN, Grant. **Cultura & consumo II:** mercados, significados e gerenciamento de marcas. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar¹

Isac dos Santos Pereira

Doutorando e mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: isacsantos02@hotmail.com

Maria Ignes Carlos Magno

Professora permanente do Programa de Pós Graduação (PPGCOM) em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: Este artigo desenvolve como breve tema geral, mesmo que de forma implícita, as discussões acerca da inserção dos produtos audiovisuais dentro do campo da Arte/Educação contemporânea, salientando sua importância e mudança na maneira de se ensinar e aprender Arte na atualidade. Posteriormente, de forma preponderante, trata-se da construção poética das crianças ao desenharem nutritas audiovisualmente, principalmente pela animação Naruto, estando elas muito mais propícias a serem criativas.

Abstract: This study develops as a brief general theme (even if implicitly), discussions about the insertion of audiovisual products within contemporary art/education, stressing its importance and the change it promoted to how art is taught and learned nowadays. Then, we preponderantly address the poetic construction of children as they draw, after being audiovisually inspired (especially by the animation Naruto) and much more favorable to creativity.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Recebido: 06/04/2021

Aprovado: 08/10/2021

2 "A animação narra a história de uma criança impulsiva e travessa, Naruto Uzumaki, que juntamente com seus novos companheiros de luta, Sakura e Sasuke, além do professor, Kakashi Hatake, enfrentam poderosos adversários. A relação de Naruto, até então, com seus colegas, não é das melhores, pois sua pretensão constante é namorar Sakura, e ao mesmo tempo ser melhor que Sasuke, grande amor de Sakura. Em paralelo, o trio está na conturbação, por vezes, fase da pré-adolescência, momento este em que conflitos externos e internos aparecem, com novos desejos e pensamentos frente ao convívio e as dificuldades em sociedade, crescendo o sentido de responsabilidade e objetivos, e em paralelo, a demanda consciente por mais atenção concernente a tais questões" (PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Ignes Carlos. A animação *Naruto* e a poética visual da criança nas aulas de Arte: novas representações ao desenhar. *Revista Primeira Evolução*, v. 2, n. 14, p. 72, 2021).

3 Informações coletadas no aplicativo **AnimeTV** e no site: <http://konohastreaming.eklablog.com/naruto-vf-liste-des-episodes-a177559756>. Acesso em: 30 jul. 2020.

4 DIETRICH, 2004 in XI-MENDES, Ellen. *As bases neurocientíficas da criatividade: o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

Logo, tem-se em vista que compreender as produções gráficas das crianças como objetos de Arte conformados dentro do contexto contemporâneo é também ao mesmo tempo entendê-las como status documentais/memórias da Arte/Educação afeitos à época da comunicação audiovisual e inerentes ao processo criativo.

Palavras-chave: *Naruto*; criatividade; comunicação gráfica; criança; arte/educação.

Therefore, we find that understanding the graphic productions of children as objects of art conformed within the contemporary context also deems them as documentary status/art memories/education wont to a time of audiovisual communication and inherent to creative processes.

Keywords: *Naruto*; creativity; graphic communication; child; art/education.

1. INTRODUÇÃO

O saber sobre a relação que se manifesta na contemporaneidade das pinturas e dos desenhos das crianças com o audiovisual constituído pelos desenhos animados japoneses, imbricados e atrelados às variantes de games, construções, animações diversas, utilitários cotidianos, além das obras artísticas construídas ao longo da história da Arte, vem propiciando inquietudes por saber mais afundo como elas tornam-se, ao mesmo tempo, que nutrição visual e estética, um subsídio na construção da digital poética de cada estudante ao desenhar e pintar nas aulas de Arte.

Face a isso, de maneira mais concentrada, nota-se que o ato criativo, a performance artística, a poética da criança que assiste *Naruto*² é bem diferente das que não o apreciam e/ou tampouco o consome como obra audiovisual. Diante disso, pretende-se a partir desta pesquisa salientar a importância dos desenhos animados em sala de aula, sejam os escolhidos pelos professores bem como os trazidos pelos próprios estudantes, como aqui discutido, a animação de Masashi Kishimoto, *Naruto*³.

Acredita-se que, dependendo da qualidade da configuração animada, cada desenho tem sua peculiaridade gráfica e sonora, sendo marcante e significativo componente na interferência da criatividade da criança.

Um desenho que seja dotado de pouco grafismo, narrativa pobre, ou mentira/mentirosa, como os autores costumam chamar uma obra que não tem um raciocínio lógico dentro do enredo, torna-se inócuo para o processo reflexivo e criativo da criança, fazendo-a, talvez, copiar algum personagem, cenário, fala ou ação, mas de maneira estereotipada, sem uma concentração considerável sobre a significância, emoção e complexidade na apresentação da história existente na produção animada. Agora, *Naruto*, como uma animação de preferência entre os jovens da atualidade, que chama atenção por sua vivacidade e subversão infantojuvenil, além de propiciar a vivência audiovisual dentro do mundo fantástico dos ninjas como um personagem carismático, mexe com o imaginário dos infantos com suas narrativas, despertando uma “necessidade de expressão criativa”⁴ de reconfigurar memórias das experiências tidas nos episódios da animação, fazendo seu próprio universo ninja, seu espaço-tempo,

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno

cronológico ou não, seu mundo mágico, fantástico. Parte de sua vida enquanto sujeito ativo e criativo...

Logo, entende-se que, a partir do momento que uma animação provoca tais estimulações na criança que o assiste, suas ações posteriores ao consumo serão diferenciadas daqueles que muitas das vezes tornam-se consumidores passivos diante de uma pobreza audiovisual. As boas animações, como a discussão aqui levantada em cima de Naruto, contribuem para o pensamento desviante da monotonia e insere seu contemplador – que se torna ativo ao ser estimulado por ela – em uma busca, por vezes, incessantes de imaginar em como aquela história poderia ser, terminar, se estender e se complementar. Com isso, a criança passa a discursar por intermédio de seus desenhos de maneira muito mais criativa e ativa, transformando sua animação em uma extensão de suas experiências imaginárias e educativas, construindo diversos e novos discursos para além dos estereótipos gráficos, ainda, encontrados em sala de aula. Os desenhos inseridos no corpo do texto foram coletados em escolas públicas durante cinco anos e arquivados por um dos pesquisadores.

2. NARUTO NA SALA DE AULA? NARRATIVAS VISUAIS QUE DIALOGAM COM AS CRIANÇAS

Fazendo um paralelo entre a história desenvolvida no decorrer da série *Naruto* e seu grafismo, verifica-se que o personagem chama a atenção da criança, pois não é uma mera representação de um herói bonzinho que salva o mundo e fim. Ele cativa as crianças, pois estando da mesma maneira em uma transição para a pré-adolescência, luta pelos seus objetivos à medida que subverte as regras, brinca, e se apaixona, nutrindo o imaginário de quem o assiste, em busca de aventuras sem fim, formando assim a audiência, a criança apreciadora. Além do mais, sua sensibilidade e interação e proteção dos amigos a todo custo é mantida em cenas após cenas.



Figura 1: Naruto, Professor Guy e Rock Lee extremamente emocionados.
Finalização do episódio 3 da quinta temporada de *Naruto Shippuden*

Fonte: <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Essa audiência, esse grupo de crianças apreciadoras, tão necessário e fundamental na construção de conhecimentos, “vai se constituindo no que são, fundamentalmente através de seus processos de recepção-interação com os diversos meios e como resultado das mediações que aí intervém”⁵, constituindo assim processos de aprendizagem e criatividade.

Para Pacheco, “conhecer a criança é pensá-la interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada”⁶, por exemplo, pelas diversas animações com as quais ela tem contato, tornando-a um ser que transita entre o imaginário das produções e sua própria realidade; que imerge na paisagem quase que infindável das animações e traz consigo um vasto repertório de imagens e possibilidades de criação.

Além disso, é também;

[...] pensá-la, num determinado tempo, em espaços públicos e privados, interagindo dinamicamente. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações [...] em casa, na escola, no clube, na rua [...]. conhecer a criança é pensá-la não apenas consumindo, mas também produzindo cultura⁷.

Face a este saber, mais do que nunca palpável na contemporaneidade, quando imerso no mundo das produções infanto-juvenis, “em lugar de confiná-las a um mero papel de receptores, é preciso criar as condições para que eles mesmo gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo”⁸. O que as crianças aprendem com as animações como *Naruto* nas plataformas que os projeta, como por exemplo, o saber sobre o trabalho em equipe e sua necessidade social, elas podem muito bem externalizá-la através de infinidas possibilidades comunicativas, incluindo os seus próprios desenhos. Todavia, esse aprender não está calcado na interação da criança com as animações em um mundo de informações estéreis, que destitui os infantos de experiências/saberes singulares provenientes de seu contato com tal obra.

5 OROZCO, Guilherme. El reto de conocer para transformar: medios, audiencias y mediaciones. *Revista Comunicar*, Huelva, n. 8, p. 25-30, 1997. p. 28.

6 PACHECO, Elza Dias Pacheco. *Televisão, criança e imaginário* (org.). São Paulo: Papirus Editora, 1998. p. 32.

7 PACHECO, Elza Dias Pacheco. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. In: PACHECO, Elza Dias. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 6.

8 KAPLÚN, Mario. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 182.



Figura 2: Cena de *Naruto Clássico* representando o trabalho em equipe

Fonte: <http://naruto-vf.eklablog.com/>.

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno

Segundo Larrosa Bondía⁹, “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Esse aprender se dá na relação das crianças com esse mundo mágico despertado por *Naruto*, que, sem obrigatoriedade, sem um afogar em informações, coloca-as em conversa com parte de seu mundo infantil, de seu repertório imaginativo, na construção de experiências significativas, mesmo que sejam irreais, propiciando saberes, seja dentro do campo da Arte ou não, tornando-as comunicantes.

Para Kaplún¹⁰, “aprender e comunicar são componentes de um mesmo processo cognitivo, componentes simultâneos que se penetram e se necessitam reciprocamente”, logo, o que a criança aprende para adiante dos componentes metódicamente inseridos dentro da sala de aula como poéticas visuais e formas de se descobrir e ver o mundo através da escola paralela chamada Comunicação audiovisual, deve ser dialogada de maneira que ela se articule com sua vida em diferentes cenários sociais.

Ainda em paralelo e complementando Kaplún, é importante saber que, segundo Baccega, deve haver uma procura por “[...] colocar em sintonia mídia e escola”¹¹, além de aceitar que;

[...] a escola já não é mais o único lugar do saber, que devemos relacionar-nos com os meios. E é esse o lugar em que temos de esclarecer que modalidade de programação da mídia queremos para pavimentar as mudanças sociais no sentido da construção da efetiva cidadania¹².

Ao projetar, saber dialogar e ler tal obra animada, existe a possibilidade de se desenvolver o pensamento das relações sociais, aspecto esse tão importante e necessário na formação do indivíduo. Mesmo que muito do existente nos minutos que sucedem os episódios sejam obras do devaneio de seu produtor, há igualmente muito que se pode utilizar em paralelo, fazendo relações, ligações e contextualizações com a realidade palpável escolar, como a do conhecimento interior evidenciada em *Naruto*.

A criança e o jovem se identificam com a postura por vezes infantilizada de *Naruto*, e por vezes mais madura, como dos demais integrantes do grupo. O personagem principal pode estar na pré-adolescência, em processo de amadurecimento, seja físico ou psicológico, contudo, os prazeres da infância o transportam para o mundo do brincar, do ser divertido frente a todos os embates da vida, mesmo tendo responsabilidades. Frente a isso, pode acontecer que, em vez de criar a partir dos elementos contidos na presente animação, o copiar (desenho de apropriação)¹³ seja mais “palpável” na hora de imaginar o mundo envolto pelas batalhas, anseios e decepções de um ninja, mas bem como, não menos importante para o processo de aprendizagem do desenho.

A criança discursa para si mesma e para quem aprecia suas obras que a “realidade” encontrada em *Naruto* articula o ser responsável e a liberdade infantil, as possibilidades reais e o seu mundo mágico; ao apropriar-se e representá-lo

9 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. p. 21.

10 KAPLÚN, Mario. *Uma pedagogia da comunicação*. In: APARICI, Roberto. *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 71.

11 BACCEGA, Maria Aparecida. *Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica*. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 32.

12 Ibidem. p. 32.

13 Para maiores informações sobre as fases do desenho da criança, ver: *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. 2. ed. ver. 2º. Reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

de maneira fidedigna por vezes ela pode estar a dizer que é isso que busca e é isso que lhe interessa nesse exato momento.

EYES OF THE NARUTO WORLD	
SPECIAL EYES	DOJUTSU
NINE TAILS	BYAKUGAN
NARUTO SAGE MODE	BYAKUGAN (ACTIVATED)
SAGE NINE TAILS	RINNEGAN
JIRAYA SAGE MODE	SHARINGAN
GAARA	CURSE MODE SHARINGAN
SHUKAKU	ITACHI'S MANGEKYO SHARINGAN
OROCHIMARU	KARASHT'S MANGEKYO SHARINGAN
CURSE MODE	SASUKE'S MANGEKYO SHARINGAN
JUGO CURSE MODE	IZUNA'S MANGEKYO SHARINGAN
KIDOMARU CURSE MODE	MADARA'S MANGEKYO SHARINGAN
KISAME	MADARA'S ETERNAL MANGEKYO SHARINGAN
KAKUZU	MADARA'S SHARINGAN/ RINNEGAN
ZETSU	SHIZU'S MANGEKYO SHARINGAN

Figura 3: Olhos dos personagens de Naruto

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/315744623858109159/>.



Figura 4: Desenho de apropriação com uma representação dos Dōjutsus (Jutsu/poder ocular) da animação de Naruto feito por um menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal (2019).

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno



Figura 5: Desenho de proposição com figurações dos olhos encontrados em Naruto feito por um menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal (2019).



Figura 6: Criação de paródia na aula de música com representação visual pautada nos ninjas de Naruto. Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal (2019).

O desenho a seguir pertence a outra criança, na época em uma EMEI de São Paulo, que atualmente cursa o terceiro ano do ensino fundamental I. Como consumidor voraz das aventuras do personagem Naruto, nota-se que, diferentemente do anterior, o educando de algum jeito não o copiou, mas compôs uma atividade pedida pela professora com base nas cores, formas, conhecimentos

e significados advindos do desenho que mais consome dentro de casa, segundo ela, evidenciando “[...] que as fontes de aprendizagem se multiplicam progressivamente na televisão”¹⁴. Mais do que uma tentativa de representação do real ou de seu repertório de imaginação, o desenho da criança é fruto de uma dimensão discursiva de sua própria vida com seu Eu interno e com as interlocuções que estabelece com seu entorno, com o mundo que a cerca e a propõe algo.



Figura 7: Desenho sobre as brincadeiras preferidas com base nas imagens apropriadas de Naruto. Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas

Fonte: Acervo fotográfico pessoal¹⁵, 2018



Figura 8: Naruto e Sasuke contra inimigos

Fonte: Imagens de Naruto disponíveis em <<http://naruto-vf.eklablog.com/>>.

Ela, de certa forma, confere diferentes e importantes atributos a essas imagens projetadas pela animação, perpassando por diferentes vieses sua percepção e seus elementos mais importantes como partes inerentes ao seu brincar e desenhar. De natureza igual, as lutas e os movimentos incansáveis e transcedentais sentidas pelo corpo do personagem na animação, face ao desenho da criança, é notada em sua transcrição. Evidencia-se que os desenhos mais do que meras representações, são idealizações e figurações imagéticas imbuídas de movimentos, que convida o contemplador de sua obra a imaginar, prefigurar e a agir ante as linhas de ações de seus personagens.

14 BACCEGA, Maria. *Comunicação/educação...* Op. cit., p. 10.

15 Imagem também apresentada no artigo disponível em <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/89909/52700>>. Acesso em 30/03/2021.

A imagem, fruto de uma atividade sobre o final de semana das crianças, demonstra que muito mais do que as brincadeiras que ela fez durante o período longe da escola, suas ações imaginárias as transformam como um personagem que ao mesmo tempo que é herói, busca fazer o bem e salvar o mundo, paralelamente, é também uma criança que brinca e se diverte com os amigos.

Os elementos das formas e das cores, as roupas, os cabelos e os movimentos são objetos encontrados nas produções de *Naruto* e sincronicamente são discutidos nos desenhos como que fatores irreais, mas igualmente pertencentes ao seu mundo palpável como criança. É evidente que o significado que as produções animadas de *Naruto* têm para o pequeno desenhista é imenso, visto que ele se autoretratou como o próprio personagem, com suas roupas, cores e formas, do jeito mais semelhante possível que conseguiu expressar em sua obra. Ao criá-la com traços da poética visual do personagem, ela discursa a si mesma e aos seus contempladores que pode sim ser herói, salvar o mundo e brincar sincronicamente. Ela pode se jogar, voar, falar, lutar e correr sem parar em seu ato imaginativo quando desenha e representa as imagens que outrora vivenciara no contato com os produtos audiovisuais, mas depois tudo passa, fez parte de sua brincadeira com o mundo, consigo mesmo, com seus traços, cores, movimentos, seu mundo lúdico.

Imersa no ato imaginativo e criador diante da animação de *Naruto*, as ações impelem o corpo da criança a momentos inefáveis, a galgares que irrompem caminhos dispares, vicejam olhares cosmológicos que deflagram o monótono, o fazer reiterativo, os períodos serenos da pacificidade humana. Buliram-se ideias, congregam-se imagens, sons, texturas, cheiros e gostos... Cria-se mundos, transfer-se a alma do criador ao intangível, ao inefável, que as simples palavras que elucidam o arcabouço cerebral não são capazes de descrever. Transcendem-se os sentidos, o externo, o enigmático cérebro... Tudo não passa de um mundo imaginativo, mas que lhes diz muito na hora de aprender.

A imagem também pode ser entendida como uma manifestação de um movimento mais que plural, uma mescla de dança, luta e brincadeira em um mundo que só existe na mente da criança imaginativa, que resvala no mundo mais adulto imbuído de uma grande responsabilidade, como mostrado na Animação, durante o tempo em que se entrega aos prazeres da infância. Sua realidade não o permite, talvez muitas ações, mas sua construção imagética o dá a possibilidade de assim fazer, de assim transcender a materialidade que a prende sobre o solo. Seu corpo é leve, pode voar, pular e saltar...

O desenho a seguir convida o leitor para a apreciação de outro desenho que caminha para novas proposições a partir de *Naruto*...



Figura 9: Naruto sorrindo



Figura 10: Semelhanças do olho com os Dōjutsus (Jutsu oculares) e com o sorriso de Naruto/ Menino 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal

Na reprodução acima não se encontra Naruto em sua integralidade ou algum outro personagem semelhante de maneira literal em sua estrutura, mas existem factualmente fragmentos de memórias visuais conformadas a partir da experiência do estudante com a animação. O sorriso, um tanto esperto e malandro apresentado por vezes no desenho animado, é muito bem representado acima, ao mesmo tempo as habilidades ninjas que utilizam os olhos – lhe concedendo capacidades oculares em vista de um não possuidor e que se manifestam conforme sua utilização – é igualmente percebida.

Direcionando-se novamente para a reflexão “no vasto campo das problemáticas abordadas pelas ciências da educação, a questão da função das mídias

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno

e das tecnologias de mediação das informações e dos saberes sempre teve um lugar marginalizado”, de acordo com Jacquinot-Delaunay¹⁶. Tão depressa, diante dessa afirmação da autora, seria um tanto ingênuo uma postura docente em sala de aula que suprimisse ou inserisse qualquer sorte de impedimento nas aulas de Arte entre a criança e as Artes das animações, das produções audiovisuais que tomam conta desse novo universo, mesmo que os sistemas o impeçam. Por muito tempo se encontrou e atualmente, infelizmente, se encontra essa dificuldade de aceitar esse novo momento tecnológico dentro do âmbito escolar, contudo sua inserção deve ser tomada de forma a ser pensada em como introduzi-la e não rechaçá-la, que no caso, seria uma postura mais fácil.

De forma análoga, ao se pensar na interação dos meios e da criança, trazendo outro desenho para a conversa, a obra abaixo carrega muito dessas memórias advindas de Naruto em sua totalidade como personagem, mas concomitantemente, se evoca, ora a raposa de nove caldas da animação, ora o devorador de mentes da série *Stranger Things*, produções estas consumidas pelo estudante.

Por intermédio de seu desenho, o estudante mostra que pode discursar sobre questões da vida, como seus sentimentos e suas escolhas muito evidentes em sua representação, à proporção que pode utilizar das imagens que vivenciara como suporte nesse processo de discursividade, de combinações dialógicas, de elaboração de seus pensamentos, sejam eles poéticos ou não. As imagens, como as advindas das produções audiovisuais com as quais o estudante relatado tem contato “[...] ensina na medida em que ela, tanto do ponto de vista formal quanto de conteúdo, veicula um pensamento, encorajando assim o pensamento no espectador”¹⁷, ação reflexiva esta que o fez idear e dar forma a um discurso imagético, que mesmo estático, dialoga, narra e conta algo para si mesmo e para quem o aprecia, mostrando formas, tonalidades, momentos e significados importantes, como o próprio sentimento.



Figura 11: Imagem da Série Stranger Things

Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

16 JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année Sociologique*, Paris, v. 51, n. 2, p. 391-410, 2001. p. 392.

17 LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 21, p. 29-36, 2001. p. 34.

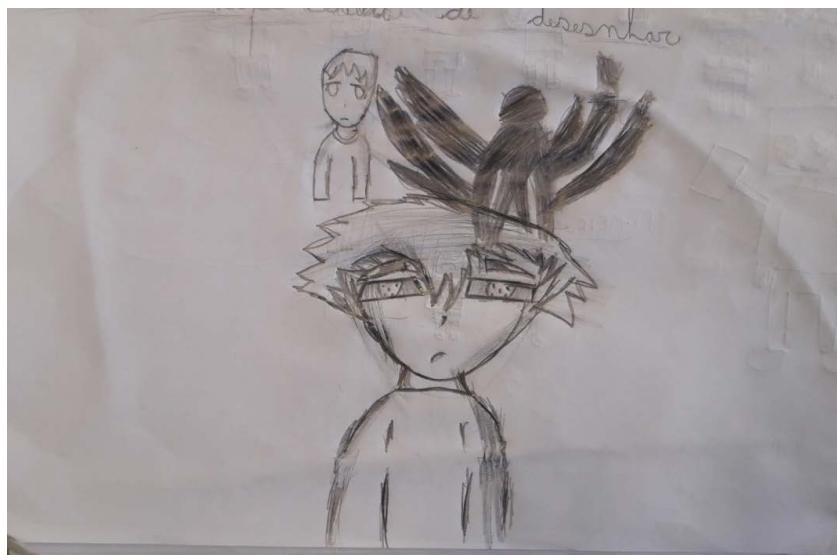


Figura 12: Desenho com Cabelos e olhos semelhantes aos de Naruto/
Devorador de mentes/Exteriorização visual de sentimentos/
Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=j-iDiXL2LEI>

Falar de sentimentos pode por vezes ser uma questão delicada dentro do campo da Arte/Educação, isso caso eles sejam tratados de forma errônea. Para Barbosa¹⁸, “o subjetivo, a vida interior, a vida emocional deve navegar, mas não ao acaso”, e mais, se a Arte for tratada na educação como “um grito da alma”, não se faz “nem educação cognitiva nem educação emocional”. A obra de Arte acima como produto dessas duas áreas (Cognitiva e Sentimental) organiza-se em uma proposta didática em que nela dialogam o ato reflexivo e o criativo ao longe do expressar da alma, da livre expressão sem o pensar sobre os processos.

Breve, se justifica a necessidade da contribuição simultânea, como já salientado através da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa¹⁹, em que se conjuguem ações como a reflexão pautada na história e nas “[...] teorias da arte que iluminem a leitura da obra de arte assim como de uma prática problematizadora”, pois ela “[...] sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte”.

As produções animadas, em todo seu arcabouço imagético com faturas de imagens e sons que “envolvem e embebem a alma”²⁰, trazem uma imensa gama de composições que nutre o repertório de quem assiste, consequentemente inserindo fatores que constituir-se-ão partes precursoras em um ato criativo, visto que criação não se faz do nada.

Baccega²¹ complementa a reflexão atribuindo à televisão um amplo valor, pensando de forma mais ampla, adiante das produções filmicas, discorrendo que ela “conforma desejos, influencia a categorização dos anseios, generaliza particularidades, compõe o tecido da cultura. Educa”²². E integra Pillar às

18 BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 43.

19 Ibidem .p. 42.

20 MORIN, Edgard. *O cinema ou o homem imaginário: ensaios de antropologia sociológica*. São Paulo: Editora É Realizações, 2014. p. 123.

21 BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e educação: a escola e o livro. Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 24, p. 7-14, 2002.

22 Ibidem. p. 7.

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno

reflexões, dizendo que ao assistir, “experimentamos sensações, emoções, pensamentos provocados por este contato direto, que nos contagia, nos transforma”²³.

Nos projetos crescentemente engenhosos, o homem vai avante e de forma até então quase inimaginável, a título de exemplo; tira seus pés da terra, levando-os na máquina chamada de avião, veículo esse que ganharia cada vez mais notoriedade diante das grandes sociedades, pois até então fazia o homem voar sem ter asas, ser rápido sem se cansar. Todavia, foi somente o filme;

[...] que se projetou, cada vez mais alto, num céu de sonhos para o infinito das estrelas –das “stars”-, envolto em música, povoado de adoráveis e demoníacas presenças, escapando da terra a terra do qual ele deveria ser, segundo todas as aparências, o servidor e o espelho²⁴.

Ao analisar perspicazmente os episódios da animação Naruto, percebe-se que, voltando-se para algumas características notáveis dos personagens, têm nelas em comum o pensamento subversivo, que diverge de todas as convenções que os impõe a sociedade coetânea a eles. Tão depressa, existe de algum modo uma figuração sonora e imagética que os coloca como seres que subvertem muitas convenções para alcançarem objetivos, apesar disso não são ações que provoquem danos a outrem, mas tomadas de decisões que os inserem em lugares de destaque, os direciona para a resolução de problemas que, quiçá, as padronizações não os auxiliariam. Subversões estas tão afeitas à infância, no se jogar no mundo de descobertas da própria criança.

As ações divergentes são acordadas com as pesquisas de Guilford (1977) apud Wechsler²⁵, que salientam a necessidade de “produção de respostas diferentes e alternativas” para o ato criativo, seja na produção de um determinado objeto ou na solução de problemas suscitados frente a algum acontecimento. Respostas alternativas nem sempre estarão dentro dos cânones ou das regras impostas por um sistema qualquer.

Morin²⁶ contribui com as discussões afirmando que o problema universal para todo o cidadão é em “[...] como adquirir a possibilidade de articular e organizar as informações sobre o mundo”, e que na verdade, “[...] para articulá-las e organizá-las, necessita-se de uma reforma de pensamento”²⁷. Pensar dentro da caixinha, como comumente se ouve em diversos locais, não seria o mais viável em um ato criativo, no resolver algo; não obstante, se existir de fato uma reforma do pensamento, um agir não calcado nos engessamentos dito os mais corretos, as possibilidades de erros poderão ser grandes, porém as chances de acertar serão muito maiores em comparação ao prostrar-se restritamente aos ditames descritos como “normais”.

Um fato curioso e interessante na animação está no exagero na amostragem dos sentimentos manifestos pelos personagens e na maneira como Masashi Kishimoto construiu algumas cenas que, são pautadas em respostas sérias diante de algum problema do personagem e ao mesmo tempo trabalhadas de maneiras engracadas, carismáticas.

23 PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da Arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “entre territórios”, 19., 2010, Cachoeira. Anais [...]. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2010. p. 1930

24 MORIN, Edgard. O cinema... Op. cit., p. 23.

25 WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade: descobrindo e encorajando. 3.ed. Campinas: livro, 2002.p.37.

26 MORIN, Edgard. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (org.). Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.

27 Ibidem. p. 24.



Figura 13: Naruto furioso 1/Exagero nas expressões



Figura 14: Naruto furioso 2/Exagero das expressões



Figura 15: Rock Lee exausto pela luta



Figura 16: Rock Lee combatido

Fonte: <http://naruto-vf.eklablog.com/>

Isso leva o jovem artista a também querer representar uma normalidade (Ações, angustias e conquistas do cotidiano) totalmente fora da realidade, concedendo-lhes não somente o instigar para fazer algo em toda perfeição e harmonia com o que se vê, entretanto que mostre muito mais seus sentimentos, sensações e desejos face a algum acontecimento.

A criança, ao se relacionar com o meio e consigo mesma, faz com as ações que lhes são “naturais” e impostas, subversões, articulando, se lançando ao mundo e organizando grande parcela das informações e conhecimentos, sejam eles recebidos na escola, na rua, nos parques e/ou em plataformas digitais que projetam animações com que tem contato constantemente. Para ela, não existe uma égide padronizada, fixa; ela se comporta como um verdadeiro aventureiro, que se joga em busca de novas possibilidades, de novas organizações de pensamento, de saberes, de criação.

Sabendo que “[...] o que caracteriza o *homo*, não é tanto de ser *faber*, fabricante de ferramentas; *sapiens*, racional e realista’; mas sim o fato de ser também *demens*, produtor de fantasias, mitos, ideologias, magias [...]”²⁸, verifica-se que tais questões estão muito atreladas, gradativamente, ao constructo da animação Naruto, sendo ela não somente como uma conformação racional fabricada e pronta, mas uma forma que se banha nos sonhos, nas vontades do humano, sejam elas do homem adulto ou da própria criança, muito mais propícia e pronta para devanear, para “sentir-se ninja” por alguns instantes.

Um belo exemplo para tais “subversões” como elementos constituintes no processo de criação, é o desenho abaixo feito por um dos educandos do pesquisador, com oito anos de idade na época. A proposta era clara; após a aula de dança os alunos teriam que criar uma composição visual dos movimentos vivenciados, tentando ao máximo inserir linhas e grafismos dos mais diversos que evidenciassem de forma mais precisa para si próprio toda a essência coreográfica trabalhada no dia da aula. Ninguém citou Naruto, seus amigos ou os personagens apresentados na animação durante a aula de dança, e tampouco ao propor a atividade de desenho foi pedido para desenhá-lo; contudo o personagem esteve de algum jeito dançando com as crianças; seus movimentos e suas ações dentro da luta ninja o direcionaram para compor suas coreografias, ao passo que foi necessário de forma mais concreta representá-los ao desenhar. Nesse momento, como diria Pereira e Peruzzo (2021), o mais importante é o professor estar preparado e consciente para estabelecer relações entre os recursos de suas aulas, os propósitos de suas atividades e o que o estudante de fato traz ou trouxe naquele momento para a sala.

A luta pode ser em si própria esse esporte tão fantástico e instigador, como pode possibilitar ações e coreografias que de alguma forma se arranjam nesse processo criativo ao dançar levado pela música inserida pelo professor na aula. As lutas e os feitos de Naruto estão arraigados no processo de aprendizagem do aluno, vendo que não existe mais criar Arte sem que o personagem não componha, brinque, dance ou dialogue com ele em seu processo desenhístico, seja ele de proposição ou não.

28 MORIN, Edgard. O cinema... Op. cit., p. 12



Figura 17: Desenho de apropriação (com transição para a proposição) feito após a aula de dança com base na luta de Naruto e Zabusa/
Menino de 8 anos da EMEF Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal (2019).

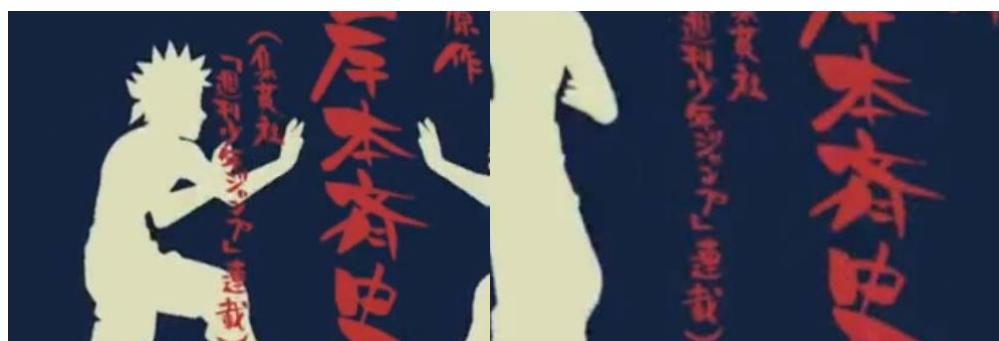


Figura 18: Frames da abertura de Naruto clássico a partir da 9º temporada

Fonte: <http://naruto-vf.eklablog.com/>.

É verdade que *Naruto* foi um desenho criado para o público infanto-juvenil dentro do contexto da época, não tão longínqua, todavia não há como existir somente, olhando detidamente as produções animadas, o que Arlindo Machado²⁹ diz ser uma modesta contribuição da televisão “de introduzir o público leigo e bárbaro dentro do campo da cultura secular e legítima”, pensamento este, segundo o autor, advindo de concepções rígidas e conservadoras de teóricos ao longo do tempo. Salvo do que se costurou ou se costura dentro de tal produção, há ressonâncias muito mais duradouras do que apenas o conhecimento estático em si; há um instigar que desloca o espectador, a criança ávida por novas produções, que as emociona, as toca, as ensina algo.

De forma holística, percebe-se que tanto a animação *Naruto*, e acredita-se que muitas outras que existem, podem propiciar “uma variedade de valores e oferecer propostas que sintetizem o maior número possível de ‘qualidades’”³⁰. Além disso, que nelas não se trabalha com o foco em uma narrativa pobre, com um segmento muito óbvio e previsível nos desenhos, contudo se opera

29 MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 23.

30 Ibidem. p. 25.

com uma gama muito distinta de cânones que por vezes engessam o despertar do imaginário pelo desenrolar da história e fatiga por serializações. São partes qualitativas de avultadas percepções, concepções, ações, culturas e tantos outros saberes que se agrupam em um produto e que, consequentemente, ressoam aos consumidores, incitando-os a sentir, emocionar, refletir e agir dentro do meio social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todos os casos estudados, não houve uma criação repentina, contudo um vasto e longo processo em contato com o meio externo, a internalização das experiências, a consolidação dessas memórias e o manusear de forma divergente as circundantes. Tão depressa, percebeu-se que a animação Naruto deveras não coloca seus consumidores em posição de meros receptáculos diante da profusão das mensagens com que estão tendo contato, mas atribui-lhes a função de consumir e dialogar criticamente, ao tempo em que se nutrem das mais diferentes formas visuais e sonoras, tornando-se ativas e mais criativas. Existem diálogos que são longos, em episódios que as falas ultrapassam a própria ação dos personagens, levando seus consumidores a não somente verem formas coloridas e prazerosas aos olhos, entretanto raciocinar e refletir juntamente com eles, buscando uma solução para vencerem as lutas e serem direcionados aos objetivos de determinada sessão.

Várias memórias vivenciadas nas produções são consolidadas de forma significativa; mas adiante, com um conjunto de imagens, o ato imaginativo pode reorganizar, montar e desmontar o que bem achar, dando a cabo à criação. Não existe criação sem imaginação; tão depressa, accordado com os teóricos estudados, evidencia-se que a assimilação dos constructos audiovisuais, especificamente Naruto, compõe o rol do constructo imagético necessário a tal ação feita pelas crianças. Todo esse processo de contato, de ser tocado pelas narrativas audiovisuais, propiciam o desenvolvimento crítico e criativo de seus contempladores. A título de exemplo; nenhuma criança que não internaliza determinadas animações como fonte de pesquisa artística, seja ela visual, sonora, narrativa, desenha de forma tão fluída e “fora da casinha” como as demais que assim as fazem. Notou-se que por intermédio da difusão e assimilação da animação Naruto, boa parte das informações se arraigaram e compuseram parte de todo o repertório visual das crianças, que mais adiante, feito um resgate mnemônico de suas vivências audiovisuais, elas encontraram-se diante de possibilidades maiores para quebrar e remontar memórias, criando algo novo.

Empreender uma pesquisa e se lançar aos acontecimentos circundantes a comunicação audiovisual, seu processo criativo e suas ressonâncias, é estar diante de um fenômeno cultural afeito à nossa própria época, que imersos em questionamentos e reflexões críticas, não somente encontramos coisas ruins, mas deveras produtos que dialogam com seus/nós como espectadores e nos

inserem cada vez mais dentro do arcabouço contemporâneo. Agora, a animação entendida como uma dimensão discursiva e artística passa a fazer parte como produto a ser explorado dentro da sala de aula pelos professores e pela criança; analisado, qualificado, discutido, fragmentado e acolhido entre as formas de Arte dentro do currículo educacional.

Em suma, todos os estudantes de Arte do fundamental são capazes de criar a partir das ressonâncias externas a elas, todavia o Arte/Educador ao mediar suas aulas deve ater-se aos fatores circundantes para que todas as insígnias, os movimentos, as cores, as formas e toda a sorte de materialidades se consolidem como memórias significativas, se articulem e criem novas ações, consequentemente, novos atos e objetos criativos. Somado a tal elucubração, o Educador de Arte ou qualquer outro professor que ousa a se aventurar pelo campo da Arte/educação, da mediação do desenho criativo infanto-juvenil, deve estar ciente desses processos, tão logo inserir e acolher propostas para que suas ações instiguem e sensibilizem o grupo discente. Naruto foi tomado aqui como uma dessas obras de Arte tão propícia ao trabalho criativo dentro da sala de aula, e que para além da mediação do Arte/Educador, ele entrou sem ser chamado (talvez) e assentou-se na carteira ao lado das crianças na hora de fazerem sua Arte. Diante disso, um conhecimento e acolhimento que seja digno de um trabalho de Arte/Educação contemporânea passa a não ter mais o protagonista Naruto como um intruso na sala de aula, como alguns podem concebê-lo, no entanto como mais um artista que dialoga e faz parte da realidade imaginária dos infantos atuais.

Seja bem vindo à sala de aula, Naruto!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o livro. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 24, p. 7-14, 2002.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte?

- Isac dos Santos Pereira, Maria Ignes Carlos Magno

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. **L'Année Sociologique**, Paris, v. 51, n. 2, p. 391-410, 2001.

KAPLÚN, Mario. Processo e canais de comunicação. In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

KAPLÚN, Mario. **Uma pedagogia da comunicação.** In: APARICI, Roberto. **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, p. 29-36, 2001.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério.** São Paulo: Editora Senac, 2000.

MORIN, Edgard. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (org.). **Para navegar no século XXI:** tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgard. **O cinema ou o homem imaginário:** ensaios de antropologia sociológica. São Paulo: Editora É Realizações, 2014.

OROZCO, Guilherme. El reto de conocer para transformar: medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar**, Huelva, n. 8, p. 25-30, 1997.

PACHECO, Elza Dias Pacheco. Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil. In: PACHECO, Elza Dias. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PACHECO, Elza Dias Pacheco. **Televisão, criança e imaginário** (org.). São Paulo: Papirus Editora, 1998.

PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Ignes Carlos. A animação Naruto e a poética visual da criança nas aulas de Arte: novas representações ao desenhar. **Revista Primeira Evolução**, v. 2, n. 14, p. 72, 2021.

PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Cicília Maria Krohling. O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 7-17, 2021.

PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da Arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas "entre territórios", 19., 2010, Cachoeira. **Anais** [...]. Santa Maria: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2010.

XIMENDES, Ellen. **As bases neurocientíficas da criatividade:** o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Artística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. 3. ed. Campinas: Loyola, 2002.

Inovação ativa em jovens negros universitários: o trabalho crítico emancipatório na construção de identidades

Thainá Rocha da Silva

Mestre em Comunicação pelo Programa de Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público. Docente na Universidade São Judas/Unimonte.

E-mail: thainarocha.89@gmail.com

Priscila Ferreira Perazzo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da USCS. Coordenadora do Laboratório Hipermídias/USCS. Líder do Grupo Memórias do ABC/USCS.

E-mail: prisperazzo2@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta dados de uma pesquisa sobre como os jovens universitários negros e negras constituem suas noções de identidade e cidadania na sociedade mediatisada. Nesse sentido, lança um olhar para o potencial das Oficinas de Trabalho Crítico Emancipatórias como instrumento metodológico promotor do empoderamento e inovação nas pesquisas do campo da Comunicação, apresentando roteiro estruturado para aplicação das oficinas e o percurso metodológico utilizado na pesquisa, bem como possibilidades de avaliação de resultados. Apresenta os participantes e as oficinas realizadas que operam como um guia do passo a passo que pode auxiliar outros pesquisadores a adotarem essa proposta.

Palavras-chave: negritude; comunicação; jovens; empoderamento; oficinas de trabalho crítico-emancipatórias.

Abstract: This study offers data from a research on how young Black university students constitute their notions of identity and citizenship in a mediatized society. Thus, it looks at the potential of critical emancipatory workshops as a methodological instrument to empower them and innovate research in communication, offering a structured script for the application of these workshops, the methodological route used in this research, and possibilities for evaluating its results. It describes the participants and the held workshops, working as a step-by-step guide which could help other researchers to adopt this proposal.

Keywords: Blackness; communication; young people; empowerment; emancipatory critical work workshops.

Recebido: 21/09/2021

Aprovado: 24/08/2022

1. INTRODUÇÃO

O ambiente universitário brasileiro não reflete a cor de sua sociedade. Se olharmos os dados apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2016, 54% da população brasileira se autodeclara negra ou parda¹, mas ao analisarmos os corredores e salas de aula das instituições de ensino superior do país essa realidade não é transposta. De todos os universitários do país, aproximadamente 35% são pretos ou pardos, conforme aponta o gráfico a seguir:

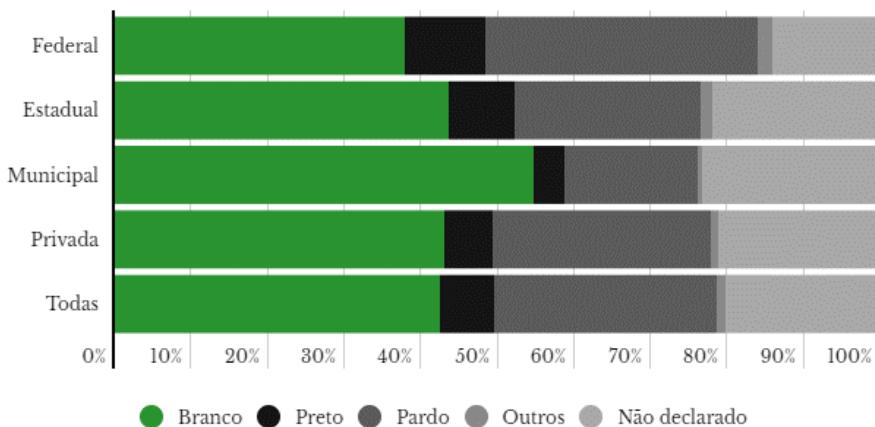


Figura 1: Proporção de negros por tipo de instituição de ensino superior

Fonte: Agência Lupa, baseado na Sinopse Estatística do Ensino Superior (2019)²

A desigualdade racial no ensino superior do Brasil também é apontada na pesquisa de Tatiana Dias Silva (2020), publicada pelo Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2020, e divulgada no site da Agência Brasil³ no mesmo ano. Essa pesquisa mostra que apenas 18% dos jovens negros entre 18 e 24 anos do país estão estudando ou concluíram o ensino superior, contra 36% dos jovens brancos da mesma faixa etária. Apesar das políticas públicas ampliarem o acesso de negros no ensino superior nos últimos anos, este número ainda está muito aquém do ideal⁴.

A temática da pesquisa gira em torno do racismo sofrido pela população negra no Brasil e trabalha de forma tangencial com estes temas ao longo de toda a produção. Por isso, convém conceituar o racismo estrutural e também o racismo institucional, na perspectiva do professor e jurista Sílvio de Almeida, o qual possibilitou entender as estruturas racistas da sociedade. Como racismo institucional, Almeida⁵ disserta que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”. Com as estatísticas dos crimes contra a população negra e os índices de desemprego e analfabetismo, pode-se inferir que as instituições públicas e privadas auxiliam neste processo de marginalização social e distanciamento do acesso aos direitos básicos para a população negra.

1 POPULAÇÃO chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2017. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 22 abr. 2019.

2 AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Lupa**, Rio de Janeiro, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil>. Acesso em: 1 maio 2020.

3 CRESCE total de negros em universidades, mas acesso é desigual. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 19 ago. 2021.

4 Idem.

5 ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

Sobre racismo estrutural, Almeida⁶ discorre a partir do conceito de racismo institucional:

A ação dos indivíduos é orientada, e muitas vezes só é possível, por meio das instituições, sempre tendo como pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política, econômica e jurídica. [...] Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social, e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção.

Assim, entender sobre os processos e mecanismos que envolvem e estruturam a sociedade é um importante passo para a análise dos contextos e falas obtidas durante as oficinas.

A educação é um ponto importante no processo de empoderamento, e este artigo apontará diversas falas sobre o acesso ao ensino superior como ponte para uma transformação nos jovens negros universitários e jovens negras universitárias, no sentido de se fortalecerem como pessoas negras no país, cientes de que suas trajetórias podem inspirar outras pessoas como eles a alcançarem esta posição. Neste sentido, uma potente ferramenta para o processo empoderador é a Oficina de Trabalho Crítico-Emancipatória (OTCE), utilizada como instrumento metodológico para coleta de dados da pesquisa, que se tornou essencial para a criação do *Guia Digital do Empoderamento Negro*, produto cocriado com os participantes da oficina para interferir no problema de realidade encontrado. A construção coletiva e o compartilhamento de informações foram pontos de destaque neste artigo. Importante salientar que as oficinas ocorreram em meio à pandemia, logo, tiveram que ser realizadas em formato virtual, na ferramenta Google Meet.

Por fim, discute-se o conceito de inovação ativa e como ele se conecta ao empoderamento promovido pelas OTCE, permitindo pensar um mundo onde a comunicação digital está latente e há uma profícua produção de conteúdo para a internet.

2. PERCURSO METODOLÓGICO PARA OBTENÇÃO DOS RESULTADOS

É importante salientar que os resultados e discussões abordados neste artigo são frutos da pesquisa sobre comunicação de interesse público entre jovens universitários para a elaboração de um *Guia Digital do Empoderamento Negro*⁷, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Inovação na Comunicação de Interesse Público, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o permitiu lidar com as questões de Comunicação e de Educação. Nessa pesquisa contou-se com a participação ativa de oito jovens, sendo quatro homens negros, e quatro mulheres negras que cursavam a graduação num Centro Universitário da Baixada Santista, em diversos cursos. Muitos deles

⁶ Idem. p. 38.

⁷ Para ver o *Guia Digital do Empoderamento Negro*, acesse: <https://drive.google.com/file/d/1u--kr-cuj-RWzx9qhkX282x4NRhKVKTe/view>.

eram os primeiros de suas famílias a conseguirem ingressar no ensino superior, e passaram a ser referências para a família.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de tipo exploratória, com coleta de relatos pessoais obtidos em oficinas de trabalho crítico-emancipatórias com participação e ação dos jovens universitários negros e negras. Devido ao contexto da pandemia de covid-19 todas as OTCE foram realizadas em ambiente online, via Google Meet, para preservar a saúde de todos os envolvidos. A princípio haviam sido planejadas em formato presencial, porém, foi necessário a atualização por conta da pandemia. Essa mudança no formato das oficinas trouxe tanto prós quanto contras.

Como prós, pode-se citar, principalmente, a possibilidade de conciliar agendas, evitar deslocamentos e eliminar a necessidade de providenciar local que pudesse abrigar a todos e todas, além de permitir que o encontro fosse gravado e revisto tantas vezes fosse necessário para a análise. Como ponto negativo, perdeu-se a presencialidade e as instantaneidades que podem surgir desses encontros, como a captura de reações e emoções que surgem com um trabalho presencial em conjunto. De forma geral, a experiência foi bastante positiva e satisfatória, entre as possibilidades que dispunha no momento, possibilitando o andamento da pesquisa tal como planejado, mesmo no momento mais crítico da pandemia.

As Oficinas de Trabalho Crítico Emancipatórias são importantes instrumentos de coleta e produção coletiva em pesquisas qualitativas. Segundo Fonseca, Oliveira e Fornari⁸, as OTCE surgiram na década de 1970, no movimento feminista, oferecendo às mulheres “um espaço de reflexão a respeito da matriz feminina e das relações de gênero a partir das suas experiências cotidianas”. Partindo dessa premissa, o compartilhamento de conteúdos voltados ao público negro e temas pertinentes aos jovens e à negritude são formas de se construir noções de empoderamento neste espaço de reflexão com as experiências cotidianas comuns entre os participantes.

Para melhor compreensão do processo adotado na pesquisa, apresenta-se o grupo de participantes. Os dados da coluna “Nome” foram escolhidos por eles e por elas, sendo uma variação ou apelido de seus nomes de registro civil:

Quadro 1: Participantes das OTCE da Pesquisa

Código	Nome	Idade inicial	Gênero com o qual se identifica	Cidade	Curso
Participante 1	Mila	21 anos	Feminino	Mongaguá	Publicidade e Propaganda
Participante 2	Gustavo	22 anos	Masculino	Santos	Publicidade e Propaganda
Participante 3	Esther	21 anos	Feminino	Santos	Design
Participante 4	Leo	21 anos	Masculino	Guarujá	Design
Participante 5	Elaine	22 anos	Feminino	São Vicente	Administração
Participante 6	Biel	23 anos	Masculino	Guarujá	Cinema e Audiovisual
Participante 7	Leticia	21 anos	Feminino	São Vicente	Psicologia
Participante 8	Renan	22 anos	Masculino	Santos	Direito

Fonte: Manuscritos da Pesquisa Negritude Mediada: a comunicação de interesse público na construção do Guia Digital do Empoderamento Negro para jovens universitários (2020).

8 FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de; FORNARI, Lucimara Fabiana. Prática educativa em direitos sexuais e reprodutivos: a oficina de trabalho crítico-emancipatória de gênero. In: KALINOWSKI, Carmen Elizabeth; CROZETA, Karla; COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da (org.). **Programa de Atualização em Enfermagem: Atenção Primária e Saúde da Família – ciclo 6**. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2017. p. 62.

- A participante Mila é filha única, mora com os pais e trabalha, ainda, fora de sua área de formação. Seus pais vêm da região Nordeste e não possuem ensino superior.
- Gustavo também é filho único, mora com os pais, que são microempresários na cidade de Santos e não possuem formação universitária. Sua família vem, em partes, do Nordeste e de São Paulo.
- Esther é filha única, mora com a mãe, que é a única mãe de membros do grupo que possui formação superior. Faz trabalhos como *freelancer* na área do design e criação. Sua família materna vem da África e, atualmente, está distribuída pelo país, principalmente em São Paulo.
- Leo é filho caçula e possui um irmão. Mora com os pais e trabalha na área de design em uma empresa em Santos. Sua família é miscigenada.
- Elaine tem seis irmãos, sendo alguns por parte de pai, e outros por parte de mãe. Atualmente mora com a mãe e quatro irmãs. Trabalha, mas fora de sua área de formação. Sua família também é oriunda do Nordeste.
- Biel é o filho caçula de um casal nordestino que migrou para o litoral de São Paulo. Seu irmão mais velho é formado em Engenharia, ambos moram com os pais e trabalham na área.
- Letícia é filha única, adotiva, de um casal de pessoas brancas. Foi adotada ainda bebê e não possui contato com sua família de origem. Não trabalha na área e mora com os pais.
- Renan é filho único de um casal miscigenado. Trabalha na área, mora com os pais, e possui forte ligação com o pai, um homem negro.

Ainda na conceituação das OTCE, de acordo com Kroeff, Baum e Marachim⁹ “as oficinas constituíram-se como instrumentos importantes de pesquisa ao criar um campo coletivo”. Ao longo dos encontros, foi possível perceber que todos e todas contribuíamativamente para a construção coletiva que se produzia como síntese das oficinas, num espaço democrático e não hierarquizado.

A fim de elucidar um pouco mais o processo percorrido na pesquisa, segue a descrição da organização das quatro OTCE, com uma breve explicação sobre o porquê de cada tema:

2.1. OTCE 1

- Apresentação da pesquisa;
- Apresentação da pesquisadora;
- Apresentação de cada participante, com nome, idade, cidade, curso, o que gosta de fazer nas horas vagas, e qual seu principal sonho;
- Segunda rodada de relatos: contar sobre suas origens, suas famílias, suas experiências passadas.
- Terceira rodada de relatos: contar sobre o momento em que se enxergaram como negros, e no que isso impactou em suas vidas e neles mesmos;

⁹ KROEFF, Renata Fischer da Silveira; BAUM, Carlos Alberto; MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 252-266, 2016. p.257.

- Quarta rodada de relatos: experiências e sentimentos quanto a discriminação e racismo (ou não);
- Quinta rodada: os participantes respondem a seguinte pergunta: eu me identifico com a história de “Fulano de tal (Outro participante do grupo)”, pois... A ideia dessa questão provocadora é instigar o relato que possibilite enxergar os pontos de semelhança entre as narrativas, construindo um painel semântico com as palavras e temas mais utilizados. E também responderão a seguinte pergunta: quando eu penso em mim, a imagem que me vem à cabeça é... A proposta dessa segunda questão provocadora é entender como o jovem se enxerga representado socialmente.

O intuito da primeira oficina foi criar um ambiente seguro, no qual todas e todos se sentissem à vontade dentro do grupo, entendendo os demais participantes como pessoas com experiências e vivências próximas devido aos seus atravessamentos, mesmo que com origens e jornadas distintas. O sentido de empoderamento social pelo exemplo poderia ser explorado ao entenderem-se e admirarem-se mutuamente.

2.2. OTCE 2

No segundo encontro a proposta era trazer a comunicação digital como pano de fundo da prática identitária. Nesse sentido, a proposta era entender o consumo de conteúdo nas mídias digitais e como estes conteúdos ou produtores e produtoras de conteúdo contribuíam, de forma direta ou indireta, para a construção de suas identidades culturais, “que são aqueles aspectos da identidade social que surgem do pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais”¹⁰ Aqui, tanto o conteúdo, quanto às aldeias globais¹¹ constituídas por meio da tecnologia, contribuem neste processo de construção identitária.

- Exposição do tema: conceitos de consumo de mídia digital realizado por jovens, feito pela pesquisadora, com abertura dos participantes para comentários dos dados apresentados;
- Rodada de relatos sobre quais temas costumam consumir na internet;
- Segunda rodada de relatos: quais *sites*, *blogs*, canais e perfis voltados ao público negro eles visitam e com qual frequência;
- Terceira rodada de relatos: como eles chegam a esses veículos;
- Quarta rodada de relatos: os jovens devem responder à questão provocadora “se eu pudesse escolher um tema para gravar um vídeo para outros jovens negros, seria...”
- Compartilhamento de vídeos que exibam elementos da cultura negra, mostrando dificuldades e situações difíceis enfrentadas por essa população;
- Quinta rodada de relatos: expressar os sentimentos e sensações que foram evocadas com os vídeos;

10 HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. São Paulo: Editora Lampa-rina, 2019. p. 9.

11 Conceito criado em: MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972. p. 50.

- Compartilhamento de vídeos e textos que exibam elementos da cultura negra, mostrando negros e negras em posições privilegiadas e de poder;
- Sexta rodada de relatos: expressar sentimentos e sensações que foram evocadas com os vídeos;
- Sétima rodada de relatos: os jovens devem responder à questão provocadora: você já sofreu alguma discriminação ou preconceito *on-line*?
- Proposta de escrita: como a internet e as mídias sociais fazem você se sentir, sendo uma pessoa negra?

Como síntese dessa OTCE, é possível perceber que o consumo de conteúdos de influenciadores e personalidades negras, além da convivência com outros negros empoderados, faz com que esses jovens enxerguem sua própria beleza de uma outra forma, mais gentil e acolhedora. Faz com que os traços da dor causados pelo racismo devido às características físicas diminuam, como se pode ler na fala do participante Biel após assistir ao vídeo “Tour pelo meu rosto¹²”, da influenciadora Gabi Oliveira:

[...] eu achei ele bem legal, principalmente a parte do nariz, porque eu sempre tive muito problema com o nariz, sempre quis fazer rinoplastia, até que na faculdade as minhas amigas que são pretas falaram ‘por que quer fazer rinoplastia?’ daí eu ‘ah, porque eu não acho muito bonito’. Daí elas ‘ah, mas seu nariz está encaixando no seu rosto’. Daí eu fui começar a entender que meu nariz não é feio.

Essa situação também analisada no artigo produzido por Bianca Santana¹³, a respeito do conteúdo de um grupo no Facebook voltado para mulheres negras que:

As postagens e os comentários valorizam a beleza de cabelos e penteados naturais, compartilham dicas de cuidados e tratamentos e declaram uma identidade. Imagens acompanhadas de frases de efeito mobilizam bastante interação na rede, como por exemplo: ‘Meu crespo, minha identidade, minha raiz’, ‘Não é só cabelo, é minha identidade’.

O Participante Gustavo também fez um apontamento após assistir ao vídeo “Como sobreviver a uma abordagem indevida?”¹⁴ dos influenciadores Spartakus Santiago, AD Junior e Edu Carvalho. Foi possível perceber como a questão da violência policial une homens jovens negros ao redor do país. A sensação após a exibição do vídeo foi de compreensão sobre suas experiências vividas:

Eu também me identifiquei bastante com esse vídeo. Já fui abordado várias vezes pela polícia. Me identifiquei porque uma vez me ensinaram a andar sempre com o cupom fiscal das coisas que eu tinha, que era uma benção eu andar com o cupom fiscal. Não deveria ser necessário andar.

Ao se reconhecer nesta situação apresentada no vídeo, os participantes (principalmente os do sexo masculino) reforçaram os dados de realidade sobre a violência policial contra jovens negros no Brasil. Como num acordo tácito de sobrevivência a essa violência, que é 75% maior em jovens de pele preta

12 Disponível em: youtu.be/CEOvcHPvvis. Acesso em: 8 nov. 2020.

13 SANTANA, Bianca. Mulher, cabelo e mídia. *Communicare*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-144, 2014. p. 142.

14 Disponível em: youtu.be/eBdSBmTFR5g. Acesso em: 8 set. 2020.

ou parda nas grandes capitais,¹⁵ os homens negros se viram representados e praticantes de diversas ações contidas no vídeo.

Neste ponto, vale conceituar o termo midiatização no contexto da sociedade midiatizada. Conforme apontado por Hjarvard (2008)¹⁶, “o conceito-chave para a compreensão da influência da mídia na cultura e na sociedade é a midiatização”. Ainda de acordo com o autor:

Sob essa perspectiva, a midiatização não se refere a todos os processos pelos quais os meios de comunicação exercem influência sobre a sociedade e a cultura. [...] Ou seja, aqui nós usamos o conceito para caracterizar uma determinada fase ou situação do desenvolvimento global da sociedade e da cultura no qual os meios de comunicação exercem uma influência particularmente predominante em outras instituições sociais.¹⁷

Sendo assim, o conceito de midiatização, ou sociedade midiatizada aplicada à pesquisa e, consequentemente, a este artigo, é a influência e interferência dos meios de comunicações atuais, sobretudo a internet, no processo de constituição e construção identitária dos jovens negros universitários.

Esta OTCE teve o papel de promover um amplo debate sobre o consumo de mídia digital e o quanto o conteúdo feito por e para negros e negras era relevante para uma ação empoderadora e de construção de identidade.

2.3. OTCE 3

Para a terceira OTCE foram apresentados conteúdos mais densos, visto que nas outras duas oficinas o ambiente para o compartilhamento de ideias, entendimento e criação de um ambiente seguro e colaborativo já estava firmado. Com quase três horas de duração, o roteiro estabelecido foi:

- Breve apresentação dos três conceitos centrais da oficina: cidadania, negritude e empoderamento;
- Preenchimento de ficha digital com três colunas para cada tema, partindo das seguintes perguntas colocadas aos jovens participantes: “O que eu sabia sobre o tema? O que eu aprendi sobre o tema? Como eu me vejo neste tema (modelo a seguir)?”;
- Compartilhamento de relatos e informações dos arquivos preenchidos, com debate sobre as respostas;
- Primeira rodada de relatos: a partir da questão provocadora: “Quais pessoas negras que você considera empoderadas e por que você as enxerga sob essa ótica?”;
- Segunda rodada de relatos: a partir da afirmação ou negação provocadora “Eu me sinto empoderado porque [...] / Eu não me sinto empoderado porque...?”;
- Terceira rodada de relatos: a partir da afirmação provocadora: “A minha identidade negra é formada por estes elementos: (indicar os elementos)”;

15 NEGROS são 75% dos mortos pela polícia no Brasil, aponta relatório. *Estado de Minas*, [s. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/07/15/interna_nacional,1167234/negros-sao-75-dos-mortos-pela-policia-no-brasil-aponta-relatorio.shtml. Acesso em: 10 maio 2021.

16 HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matrizes*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012. p. 55.

17 Idem. p. 61.

- Quarta rodada de relatos: a partir da questão provocadora: “Como eu gostaria que as pessoas negras fossem representadas nas mídias sociais e internet? ”;
- Proposta de escrita: “Como eu posso me posicionar e ajudar outros jovens negros a se reconhecerem como negros e empoderados? ”

Em consonância com a proposta apresentada, ao final da OTCE os jovens se sentiram mais motivados a entender e a contribuir com a temática central, de forma mais aberta, explicando o que entenderam sobre os temas abordados, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Respostas sobre o tema Negritude

O que eu sabia sobre o tema	Sabia pouco, tinha ideia do processo em si de abraçar as raízes negras e assumi-las, mas não muito mais do que isso. (Letícia)	Negritude é a valorização da cultura de matriz africana, o que fez que acontecesse muitos debates ideológicos e filosóficos. (Leo)
O que eu aprendi sobre o tema	Aprendi que negritude abrange os direitos de ser negro, representa quem eu sou e mostra que devo ser respeitada e ter orgulho de ser uma mulher negra. (Esther)	Aprendi que tem toda a representatividade e movimentos para mudar o reflexo do que aconteceu no passado, é ter mais pessoas negras no poder, não ter mortes de pessoas negras (do nada) e tentar mudar muitas outras coisas que acontece no mundo. (Gustavo)
Como eu me vejo inserido nesse tema	Me vejo tentando descobrir mais sobre uma coisa que me diz tanto a respeito, quanto a negritude. Que irá me cercar a minha vida toda. (Letícia)	Acho que o entendimento pessoal de quem eu sou e de como o racismo funciona para alguém negro de pele clara, ter empatia e analisar toda história. (Leo)

Fonte: Manuscritos da Pesquisa Negritude Mediada: a comunicação de interesse público na construção do Guia Digital do Empoderamento Negro para jovens universitários (2021).

Essa OTCE foi de extrema importância para entender que mesmo os conceitos epistemológicos e conteúdos teóricos podem ser trabalhados de forma satisfatória e proveitosa numa oficina de trabalho, com a produção de síntese rica e coletiva. Foi importante criar um vínculo prévio com outros assuntos, mais ligados ao dia a dia do grupo, pois ao serem expostos ao conteúdo dessa OTCE, os participantes já estavam a par do processo de produção de conhecimento coletivo, e não se sentiram assustados e assustadas diante das complexidades teóricas abordadas.

2.4. OTCE 4

Para o roteiro desta oficina, foi proposto inserir menos atividades motivadoras, para que se fizesse uma síntese do processo das OTCE como um todo e, também, propor o produto de intervenção na sociedade, que, no caso da

pesquisa em questão, foi o *Guia Digital do Empoderamento Negro*. Então, o roteiro estabelecido foi:

- Relembrar o processo realizado nas oficinas;
 - Resgatar os referenciais teóricos apresentados;
 - Apresentar painel semântico construído;
 - Primeira rodada de relatos: o que os participantes acharam da pesquisa;
 - Segunda rodada de relatos: qual o sentimento em participar da oficina;
 - *Brainstorming*: sugestão de alterações no produto que podem surgir com os dados coletados, frente à relevância do tema e impacto em suas vidas.
- Seleção das propostas viáveis de produção.

A ideia central era mostrar que, de fato, todo o trabalho foi construído em conjunto. Empoderar-se e também produzir algo que fizesse sentido para outros jovens como eles. Foi possível verificar nas falas destes jovens o empoderamento provocado pelas OTCE:

No meu caso, eu não tenho exatamente uma conexão com a minha ancestralidade, porque eu não sei de onde ela saiu [a participante é adotada], mas eu tentar, agora na idade adulta, me aproximar disso, das minhas raízes negras e tudo o mais, é uma coisa muito importante. Então, ver esses links, falar sobre isso, mesmo que eu não tenha pais, por exemplo, negros, tem sido interessante e enriquecedor para mim. (Letícia)

No meu caso, eu até falei na primeira oficina, que eu não conhecia muito a história do meu pai, daí, depois eu fui falar com ele, e a gente conversando, daí ele me falou que o irmão dele era filho de índio, e eu tenho uma sobrinha que também é filha de índio, então eu fiquei ‘caraca, como é que pode?! Vinte e dois anos aqui e eu não sabia disso. Então, se não fosse a oficina, eu não ia procurar saber. (Elaine)

Constatou-se que ao serem expostos ao que foi produzido nas oficinas, tiveram noção da quantidade de produções e conexões realizadas nos três encontros anteriores. Estavam ainda mais empolgados e participativos. Empoderados.

3. EMPODERAMENTO: DA RAIZ AOS FRUTOS

Ao digitar a palavra “empoderamento” em buscadores da internet, veio de retorno milhares de sites, conteúdos, imagens e informações diversas. Tal proficiuidade de significados é apontada pela acadêmica Joice Berth e a partir desta autora que essa análise se baseou para a definição do termo. Embora a autora discorra sobre as mais diversas definições que existem sobre o termo “empoderamento” em seu livro, considerado que:

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor.¹⁸

Tendo por base o conceito de empoderamento de Berth, pode-se perceber que empoderamento de um indivíduo é quando ele se entende como pessoa no mundo, dono de sua história, de sua trajetória e dono de si. Este empoderamento é catalisador para uma transformação social: jovens negros universitários e jovens negras universitárias, empoderadas podem ajudar a empoderar outros jovens negros e negras que passam a poder se enxergar neste lugar onde outros chegaram, o de um estudante de ensino superior.

A questão motivadora do empoderamento como reflexo aspiracional de um grupo social pode ser notado na fala da participante Elaine, que, ao relatar uma experiência vivida com sua irmã mais nova e uma amiga da irmã, é apontada como sendo uma pessoa inteligente, pois, nas palavras da irmã, ela “faz até faculdade”:

Em casa, no sofá com a minha família e talz (sic), minha irmã perguntou “aí, quanto é isso dividido por isso aqui”, e eu dei a resposta pra ela. Uma amiga da minha irmã falou “nossa, como ela é inteligente”, e daí a minha irmã falou “ela faz faculdade”. São detalhezzinhos que a gente vai pegando e trazendo para nós. Ainda estou me moldando, mas, enfim, com as raízes que eu tenho, com o meu passado, eu me vejo em evolução.

Como exposto anteriormente neste tópico, os jovens tiveram contato com o conceito de empoderamento na OTCE 3, com vistas ao conceito proposto por Berth, e puderam produzir seu próprio entendimento sobre o tema, a partir de questões motivadoras propostas. Sobre este ponto, o quadro a seguir apresenta algumas das reflexões apontadas pelo grupo, transcritas da forma como foram enviadas:

Quadro 1: Respostas sobre o tema Empoderamento

O que eu sabia sobre o tema	Tinha um conhecimento meio raso a respeito, praticamente uma ideia generalizada do tema. Que pra mim, dizia respeito a abraçar a sua causa e passar a ter voz ativa quando se diz respeito a isso. (Leticia)	Sabia que esse termo era utilizado para representar como uma pessoa se sente, sobre seu físico e/ou mental. (Esther)
O que eu aprendi sobre o tema	Que pode prover bem-estar emocional para o indivíduo, que é uma noção moderna que ajuda a direcionar o indivíduo no próprio entendimento de si mesmo e do que defende. (Leticia)	Que empoderamento é uma palavra que já foi muito utilizada para diferentes causas, mas todas elas têm um mesmo contexto, buscar direitos igualitários a todos, ter orgulho e resistir. (Biel)
Como eu me vejo inserido nesse tema	Vejo a mim mesma, que de forma recente, tenho tentado entender questões a respeito da minha própria cultura e aprender como defender e passar esses ideais. (Leticia)	Que cada vez mais eu posso me tornar uma pessoa com o domínio sobre a minha própria vida e as minhas escolhas, me empoderando do que eu tenho direito. (Biel)

Fonte: Manuscritos da Pesquisa Negritude Mediada: a comunicação de interesse público na construção do Guia Digital do Empoderamento Negro para jovens universitários (2020).

De acordo com o exposto, a noção de empoderamento trabalhada e assimilada pelos jovens foi a de “dar e manifestar poder, estendendo este poder pessoal para um grupo social”.

Ao serem questionados e questionadas sobre pessoas que consideram empoderadas e como são inspirados e inspiradas por elas, os seguintes nomes foram citados: membros da família, amigos, Beyoncé, Iza, Thais Araújo e Lázaro Ramos. Pode-se pensar, então, que o grupo familiar e o círculo de amigos representam o grupo social aos quais o jovem faz parte e tanto empodera quanto é empoderado, enquanto os artistas que os inspiram são pessoas negras de sucesso, que conquistaram carreiras de destaque em áreas de domínio de pessoas brancas. São como modelos a serem seguidos, pessoas ocupando espaços que esses jovens pensam em ocupar.

Um ponto de atenção durante as oficinas foi sobre o papel empoderador da universidade na vida destes jovens: os participantes Leo e Biel, por repetidas vezes, trouxeram a vivência universitária como situação em que se viram empoderados. O participante Renan trouxe a questão de que gostaria de estudar mais teóricos negros e negras em seu curso, para ter contato “com outras pessoas iguais a ele”. Esther relatou que costumava sorrir ao passar por outro estudante negro no corredor, pois eram poucos, e ela queria mostrar a estes estudantes que também estava ali. Sobre este tópico, pode-se considerar o proposto por Berth¹⁹:

[...] o empoderamento tem a contestação e o novo em seu âmago, revelando, quando presente, uma realidade sequer antes imaginada. É, sem dúvidas, uma verdadeira ponte para o futuro. [...] Empoderamos a nós mesmos e amparamos os outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual e coletivo.

Ao pensar o empoderamento de um jovem negro e de uma jovem negra, pensa-se no empoderamento de todo este grupo social, que se estenderá para sua família, amigos e amigas.

4. INOVAÇÃO ATIVA

Pensar em inovação é essencial quando se trata de pesquisas no campo da comunicação e das ciências sociais. Conceituar, porém, o que é inovação, é essencial para que se possa traçar estratégias e fazer melhores escolhas metodológicas para tal. Segundo Rossetti²⁰, a palavra pode ser conceituada como “o efeito ou o ato de inovar. Assim, pode ser pensada como substantivo (o novo) ou como verbo (inovar)”. Rossetti propõe oito categorias de inovação na comunicação, com base nas categorias aristotélicas, as quais pode-se checar na figura a seguir:

19 BERTH, Joice. Empoderamento... Op.cit., p. 153.

20 ROSSETTI, Regina. Categorias de inovação para os estudos em Comunicação. *Comunicação & Inovação*, São Caetano do Sul, v. 14, n. 27, p. 63-72, 2013. p. 65.

Categorias aristotélicas	Atos de inovação	Efeitos da inovação	Termos semelhantes	Categorias de inovação
Substância	Criação Invenção	Inédito Original Novo	Renovação Recriação Cocriação Transubstancial Experimentação Legítimo Genuíno Singular	Inovação substancial
Qualidade	Alteração Transformação Modificação	Novidade	Movimento Mutação Transmutação Transmudação Reformulação Deformação Metamorfose Transfiguração	Inovação qualitativa
Quantidade	Multiplicação	Múltiplos	Variação	Inovação quantitativa
Relação	Diversificação Diferenciação	Diverso Diferenciado Diferente	Dessemelhança Incomum Alteridade	Inovação relativa
Lugar	Salto Tradução Transposição		Transverter Adaptação Transportação	Inovação espacial
Tempo	Evolução Ruptura	Primeiro Primordial Matricial	Desenvolvimento Aprimoramento Aperfeiçoamento Progresso Incremento Corte	Inovação temporal
Ação	Sujeito inovador			Inovação ativa
Paixão		Objeto inovado		Inovação passiva

Figura 2: Categorias de Inovação para os setores da Comunicação

Fonte: ROSSETTI, Regina (2013), p. 68.

Ainda de acordo com Rossetti²¹, a inovação ativa “é a inovação pensada como ato em que o processo faz surgir o novo e diz respeito à ação de inovar, a ação de tornar novo, renovar. Diz respeito também ao agente inovador, isto é, o sujeito que inova e, nesse sentido, a inovação está no sujeito como seu princípio”.

Com base na análise das categorias apresentadas, pode-se propor que o processo de empoderamento, que provoca significativas transformações no sujeito, corresponde a inovação ativa. Uma vez que o indivíduo passa pelo processo de empoderamento, torna-se alguém novo, e é esta a perspectiva apresentada pela inovação ativa: algo que ocorre em cada indivíduo, tornando-o alguém “novo”.

As Oficinas de Trabalho Crítico Emancipatórias também promovem a inovação ativa, como se vê na fala de Gustavo: “Eu comecei a seguir essas duas (influenciadoras) e mais outras vocês foram falando também comecei a seguir as pessoas que vocês estavam comentando né, aí eu achei interessante também”.

Pode-se supor que as OTCE promovem a produção de trabalhos que estimulam o pensamento crítico dos participantes, emancipando-os (como previsto no próprio nome da ferramenta metodológica), empoderando-os e promovendo a inovação ativa, sendo esta última, uma consequência do empoderamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor elucidar um problema de pesquisa complexo e repleto de atrações, pode parecer mesquinho respondê-lo somente com o suporte teórico,

21 Idem. p. 70.

visto que as autoras não fazem parte do grupo estudado. Escolher a ferramenta metodológica que me permite um contato com o grupo de participantes para além da coleta dos dados pareceu correta e motivadora, pois a construção coletiva permitiu acompanhar e orientar o processo, mas o resultado principal seria individual: o processo de empoderamento é uma experiência única, mesmo que compartilhada. O que cada um passou e sentiu ao longo das oficinas é intransferível, porém, com modelo replicável com as ferramentas adequadas.

Entender as OTCE como um importante instrumento para pesquisas nos campos da Comunicação e Educação pode permitir aos pesquisadores ampliar horizontes com relação a essas questões sociais, em conjunto com os participantes, utilizando-se de um planejamento que permite a execução focada no compartilhamento, desenvolvimento de pensamento crítico e inovação ativa nos sujeitos.

Para além das pesquisas, as OTCE são plenamente possíveis de serem aplicadas em salas de aula ou em cursos de extensão universitária, permitindo que mais e mais jovens negros – e também de outros grupos minorizados – empoderem-se e conquistem cada vez mais espaço no mundo, entendendo a complexidade acerca do empoderamento, e suas diversas definições.

Por fim, a prática das OTCE promove a inovação ativa também nos pesquisadores que se propõem a utilizá-las, uma vez que o contato com o processo de condução das oficinas e as jornadas vividas pelos participantes é uma experiência transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Nathália. Dia da Consciência Negra: números expõem desigualdade racial no Brasil. **Lupa**, Rio de Janeiro, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil>. Acesso em: 1 maio 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Editora Polén, 2019.

CRESCE total de negros em universidades, mas acesso é desigual. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de; FORNARI, Lucimara Fabiana. Prática educativa em direitos sexuais e reprodutivos: a oficina de trabalho crítico-emancipatória de gênero. In: KALINOWSKI, Carmen Elizabeth; CROZETA, Karla; COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da (org.). **Programa de Atualização em Enfermagem: Atenção Primária e Saúde da Família – ciclo 6**. Porto Alegre: Artmed Panamericana, 2017. p. 59-119.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. São Paulo: Editora Lamparina, 2019.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 53-91, 2012.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; BAUM, Carlos Alberto; MARASCHIN, Cleci. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 252-266, 2016.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg:** a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972.

NEGROS são 75% dos mortos pela polícia no Brasil, aponta relatório. **Estado de Minas**, [s. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/07/15/interna_nacional,1167234/negros-sao-75-dos-mortos-pela-policia-no-brasil-aponta-relatorio.shtml. Acesso em: 10 maio 2021.

POPULAÇÃO chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2017. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ROSSETTI, Regina. Categorias de inovação para os estudos em Comunicação. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 27, p. 63-72, 2013.

SANTANA, Bianca. Mulher, cabelo e mídia. **Communicare**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-144, 2014.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior:** acesso e perfil discente. Brasília, DF; Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

Imagen institucional de universidades comunitárias: arquétipos no inconsciente coletivo da comunidade

Hans Peder Behling

Doutor e mestre em Ciências da Linguagem. Mestre em Gestão Estratégica de Negócios e bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.

E-mail: hanspeda@univali.br

Regina Celia Linhares Hostins

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com pós-doutorado em Políticas Educacionais pela University College of London. Docente/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

E-mail: reginalh@univali.br

Mayara Bonin Ramos

Bacharela em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

E-mail: mayara.rbonin@gmail.com

Vagner Luis Bazzanello

Mestre em Administração (gestão, internacionalização e logística) pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Professor de Administração e Ciências Contábeis no Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – Centro Universitário Unideau.

E-mail: vagnerbazzanello@gmail.com

Resumo: Este estudo foi motivado pela indagação sobre a possível (in)coerência entre a forma como as universidades comunitárias comunicam seus atributos comunitários e a imagem percebida pelos seus respectivos públicos. O objetivo geral é analisar a imagem institucional de uma universidade comunitária na visão da comunidade interna e externa. O método adotado é de natureza qualitativa, apoiado na Teoria dos Arquétipos de Jung sobre a construção do inconsciente coletivo e sua expressão na percepção da imagem institucional.

Abstract: An inquiry about the possible (in)coherence between how community universities communicate their attributes and their respective audiences perceive it has motivated this study. We aim to analyze the internal and external communities' institutional image of a community university. The method we adopted is qualitative and based on Jung's Archetype Theory of the construction of the collective unconscious and its expression in the perception of the institutional image.

Recebido: 23/05/2021

Aprovado: 09/12/2021

Imagen institucional de universidades comunitárias

- Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins,
Mayara Bonin Ramos, Vagner Luis Bazzanello

Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista de grupos focal, organizados por diferentes públicos, com vinculação direta e/ou indireta à instituição. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se a expressiva e convergente percepção dos entrevistados em torno dos arquétipos do Homem Comum e do Cuidador, os quais sintetizam como principais atributos percebidos da instituição: responsável, simples, adaptável, coletiva, amiga, trabalhadora, modesta, protetora, confiável, solidária e prestativa, com importante vinculação simbólica ao conceito de universidade comunitária.

Palavras-chave: ensino superior; universidade comunitária; imagem institucional; arquétipos.

Empirical data were collected via interviews with focal groups, which were organized by different audiences with a direct and/or indirect linkage to the institution. Among our results, we highlight interviewees' expressive and convergent perception of the Common Man and Caregiver archetypes, which summarize the main perceived attributes of the institution: responsible, simple, adaptable, collective, friend, worker, modest, protective, reliable, solidary, and helpful, with an important link to the concept of community university.

Keywords: higher education; community university; institutional image; archetypes.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância atual da articulação da produção científica em contextos de redes colaborativas intra e inter áreas do conhecimento, a presente proposta de pesquisa articula conhecimentos e processos de investigação nos campos da Administração, Comunicação e Educação. A rede colaborativa estabelecida para a realização dessa pesquisa se articula em torno do interesse dos pesquisadores no estudo dos modelos diferenciados de universidades, nomeadamente universidades comunitárias¹. Este modelo de universidade passou a ser implantado no Brasil a partir da década de 1960 pela sociedade civil e pelo poder público local, por serem reconhecidas pelas comunidades como fator de desenvolvimento regional.

Apesar do importante papel dessas universidades no desenvolvimento socioeconômico regional, foi somente em 2013, com a Lei n.º 12.881, de 13 de novembro de 2013, que se estabeleceu um marco legal, reconhecendo as instituições como comunitárias, o que lhes permite a participação na destinação de recursos orçamentários e em editais reservados para instituições públicas, diferenciando-as de instituições privadas e com fins lucrativos. Importa esclarecer que a promulgação da Lei n.º 12.881 define, qualifica e especifica prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). De acordo com a lei, as ICES são organizações da sociedade civil brasileira, com as seguintes características: (1) constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado (inclusive quando instituídas pelo poder público); (2) patrimônio pertence a entidades da sociedade civil e/ou ao poder público; (3) não ter fins lucrativos; (4) transparência administrativa; e (5) em caso de extinção, destinar o patrimônio a uma instituição pública ou congênere.

¹ Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, subsidiada pelo CNPq e realizada em rede, por pesquisadores de quatro universidades comunitárias do sul do país, cujo objetivo foi analisar a interface: Identidade e Imagem institucional de Universidades Comunitárias, no Sul do Brasil. A pesquisa foi conduzida simultaneamente em quatro frentes de investigação: 1. pesquisa documental (documentos do MEC e das universidades investigadas – PDI, PPI e Relatório de Responsabilidade Social); 2. entrevistas com os gestores das instituições que compõem a amostra; 3. seminários Redes Grupos de Pesquisa em âmbito nacional e internacional com a participação de aproximadamente 20 pesquisadores; 4. seminários Redes Comunitárias envolvendo grupos focais com a comunidade interna (professores, técnico-administrativos, alunos) e externa (representantes da sociedade). No caso desse artigo, são discutidos os resultados dos grupos focais que discutiram a imagem institucional de uma das universidades selecionadas.

Na fronteira entre o “não lugar ou limbo” e o marco histórico instituído com a criação da Lei nº 12.881 existe um profícuo espaço para investigações e indagações a respeito da identidade e da imagem institucional, ou seja, como tais instituições se veem e como elas são vistas pela sociedade. Partindo do pressuposto de que tais instituições existem e foram criadas em decorrência de demandas da sociedade civil, parece relevante investigar o diálogo existente entre a sociedade e tais instituições a respeito do que vem a ser uma universidade comunitária.

Ressalta-se que a identidade é uma manifestação tangível da sua personalidade em forma de ações e comunicação. A imagem é um complexo orgânico de retalhos (do que ela é, do que faz e do que diz), resultante de um processo abstrato de simplificação de uma série de atributos, provenientes, principalmente, de três fontes de informação: os meios de comunicação de massa, as relações interpessoais e a experiência pessoal².

Em face do exposto, neste artigo, busca-se responder à seguinte indagação: qual é a imagem institucional de uma universidade comunitária na visão da comunidade interna (professores, técnico-administrativos, alunos) e externa (representantes da sociedade)? E como perguntas correlatas: quais os atributos relacionados à imagem da universidade no ponto de vista dos seus públicos? Como esses atributos são representados simbolicamente em categorias arquetípicas?

2. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A geração de reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 provocou um forte redirecionamento da universidade brasileira. Nesse período, vivenciou-se em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e as regulamentações que a sucederam, facilitou as possibilidades de mercantilização do ensino, da pesquisa e da extensão no ensino superior (ES). Ela rompeu com o modelo de universidade pública e abriu o campo para o setor privado, possibilitando a diversificação institucional – faculdades, centros universitários, institutos – e a diversificação das fontes de financiamento. Trata-se de uma maneira particular de governança, de tornar a educação superior “mais favorável para a estratégia de acumulação global”³. Neste contexto de reformas e de afrouxamento e permeabilidade das fronteiras entre público e privado, as universidades comunitárias já estabelecidas e consolidadas no Brasil passaram a ocupar um

2 FASCIONI, Lígia Cristina. Indicadores para avaliação da imagem corporativa das empresas de base tecnológica instaladas na grande Florianópolis baseados nas análises das percepções gráfica e verbal utilizando lógica difusa. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

3 ROBERTSON, Susan Lee; BONAL, Xavier; DALE, Roger. GATS and the Education Service Industry: the politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 46, n. 4, p. 472-495, 2002.

- Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins,
Mayara Bonin Ramos, Vagner Luis Bazzanello

lugar no limbo: não se caracterizavam como instituições de direito público, nem como corporações da iniciativa privada, sendo mais bem definidas como instituições de natureza pública não estatal⁴. Significa dizer que seus recursos não advêm de fontes governamentais, nem tampouco de aplicações financeiras em mercados de capitais, o que induz a uma crise existencial que afeta essas instituições em suas bases financeiras e identitárias.

2.1. As universidades comunitárias

A própria nomenclatura implica às universidades comunitárias manter uma estreita relação com as suas respectivas comunidades, o que deve se expressar tanto no seu posicionamento (missão, visão e valores) como na governança e na definição dos seus objetivos estratégicos. A gestão destas universidades deve ser marcada pela democracia, colegialidade, participação de representantes da comunidade local e dos órgãos de governo na instituição⁵. A participação da comunidade na tomada de decisões garante a estas instituições uma dimensão pública que ajuda a frear os processos de mercantilização.

Outra característica do modelo comunitário é a gestão participativa, que possibilita preservar a autonomia, a qualidade acadêmica e disseminação aberta de conhecimentos. Tais instituições não têm donos, nem geram lucros, porém, sua principal fonte de receitas vem das mensalidades pagas por seus alunos⁶. Apesar da predominância de recursos privados, as universidades comunitárias também se utilizam de recursos públicos utilizados em isenções de impostos e financiamento de bolsas de estudo, pesquisa e extensão⁷.

Na esfera jurídica, a promulgação da publicação da Lei nº 12.881/2013 define e qualifica as prerrogativas e finalidades das ICES: (1) associação ou fundação de personalidade jurídica de direito privado (inclusive as instituídas pelo poder público); (2) ser sem fins lucrativos; (3) transparência administrativa; (4) entidade de interesse social e de utilidade pública; (5) oferta de serviços gratuitos à população; (6) institucionalizar programas permanentes de extensão e ação comunitária, voltados à formação e ao desenvolvimento dos alunos e da sociedade.

O modelo comunitário de universidade apresenta alguns desafios, enfatizando a concorrência, pois, no Brasil, as universidades comunitárias competem pelos estudantes com as escrever por extenso (IES) marcadamente mercantis. Isto implica na revisão de certos princípios de gestão, por exemplo, o uso estratégico de técnicas mercadológicas (marketing, publicidade, promoção de vendas, entre outros). Neste cenário altamente competitivo, o marketing estratégico educacional passa a ser um importante campo de estudos para tais instituições em face à concorrência⁸. Evidentemente vários aspectos do marketing poderiam ser abordados, mas este artigo enfatiza a percepção de valor, intrinsecamente associada à imagem de marca.

⁴ FRANTZ, W. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palminia. (org.). *Modelos institucionais de educação superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. p. XX-XX.

⁵ FIOREZE, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. *Comparative Education*, Abingdon on Thames, v. 54, n. 3, p. 370-389, 2018. Tradução nossa.

⁶ VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *Universidade e comunidade*: o ethos comunitário das universidades catarinenses mantidas por fundações municipais de direito privado – uma abordagem a partir do pluralismo jurídico. 2012. Dissertação (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

⁷ FIOREZE, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community... Op cit.

⁸ FIOREZE, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community... Op cit.

3. IMAGEM DE MARCA, PERCEPÇÃO E VALOR

É possível conceituar imagem em dois diferentes domínios. As imagens podem ser fruto de representações visuais (como desenhos, objetos, imagens televisivas, entre outros) e de representações mentais (imagens criadas na mente humana, modelos e visões frutos da imaginação que não são percebidas no plano real, ou estão ligadas ao sentimento), domínios estes fortemente interligados.

A imagem mental é criada por meio da percepção de um indivíduo, que visualiza o mundo mentalmente e o entende de uma forma única. Ao longo do tempo, o indivíduo passa a utilizar as representações mentais que substituem o real, criando um modelo, a partir do seu entendimento sobre determinado objeto. Dessa forma, um mesmo produto ou marca pode ter inúmeros pontos de vista, estando sempre em constante processo de aprimoramento^{9,10}. A percepção de imagem em relação à sua marca ou produto é de extrema importância para as organizações, todavia, dada sua complexidade, ela requer análises profundas, a partir de um conjunto de elementos funcionais, simbólicos, cognitivos e emocionais. Apesar de a imagem ser percebida de forma visual e mental o valor percebido está diretamente ligado à imagem mental criada, o valor é algo simbólico e individual¹¹.

A partir deste entendimento sobre a imagem, uma marca como sendo a representação de um produto e/ou de um serviço por meio de um nome, termo, símbolo, imagem ou combinação de elementos visuais que diferencia um fornecedor de outro¹². Uma marca carrega consigo elementos emocionais e percepções individuais, valores funcionais e emocionais. Cabe à organização entregar ao consumidor estes valores, para isso é preciso que toda sua equipe interprete a marca da mesma forma. Uma boa imagem torna mais fácil a compreensão da identidade institucional, dos benefícios e da vantagens que a empresa oferece, além da possibilidade de interação com as necessidades de consumidor pela emissão de uma proposta de valor. Esta proposta de valor não é algo material, mas uma imagem mental, uma construção concebida pelo indivíduo.

Identificar e entender as percepções de imagem em relação à sua marca permite às organizações melhor gerir seu posicionamento, sua comunicação e sua relação com o consumidor. Aquilo que diferencia uma marca dentro de um mercado está salientada no posicionamento desta. Toda empresa que busca destaque no mercado precisa transmitir uma imagem positiva na mente de seus consumidores e deixar claras as diferenças em relação aos concorrentes. Para isso, é preciso que a organização tenha muito bem definido o seu posicionamento¹³ e adote a comunicação adequada deste, para ser compreendido por todos aqueles que fazem parte da organização¹⁴.

No consumo de determinada marca/produto, alguns atributos são percebidos pelo consumidor, e estes fazem parte do entendimento da qualidade percebida, afetando o julgamento e a decisão de compra. Por isso, é vital que as organizações identifiquem qual a imagem desejada, de acordo com seu público e, para tal, a própria empresa precisa organizar e administrar sua

9 FREITAS, Neli K. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 109-112, 2005.

10 SCHULER, Maria; DETONI, Deonir. *Gestão da imagem de organizações, marcas e produtos através do MCI: método para configuração de imagem*. São Paulo: Atlas, 2015.

11 Ibidem.

12 DEFINITIONS of Marketing. American Marketing Association, Washington, 2022. Disponível em: <https://www.ama.org/resources/Pages/Dictionary.aspx>. Acesso em: 12 set. 2022.

13 SCHULER, Maria; DETONI, Deonir. *Gestão...* Op. cit.

14 SARQUIS, Aléssio Bessa; IKEDA, Ana. A prática de posicionamento de marca em agências de comunicação. *Revista de Negócios*, v. 12, n. 4, p. 55-70, 2007.

15 TORRES, Cláudio Vaz; ALLEN, Michael W. Valores humanos e escolha do consumidor na Austrália e Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 489-497, 2009.

imagem¹⁵. Entre as mais conhecidas formas de associação de conceitos simbólicos para avaliação de imagem, encontram-se os arquétipos junguianos.

4. ARQUÉTIPOS DE JUNG NA CONSTRUÇÃO DO INCONSCIENTE COLETIVO

O conceito junguiano de arquétipo se aproxima do conceito de instinto (um padrão de comportamento). Os arquétipos são representações mentais (símbolos) comuns no inconsciente coletivo. Alguns arquétipos merecem destaque (Quadro 1):

Quadro 1: Alguns arquétipos

Arquétipo	Princípio	Maior desejo	Maior medo	Excesso
Explorador	Não levante cercas a minha volta	É ter liberdade para viver sua descoberta	Ficar preso a uma situação ou se acomodar	Desajustado
Inocente	Somos livres para sermos nós mesmos	Viver no paraíso e ser feliz	Fazer alguma coisa errada	Frágil
Sábio	A verdade libertará você	Alcançar a felicidade através do conhecimento e da verdade	Ser enganado, iludido ou ser ignorante	Inoperância
Herói	Onde há vontade, há um caminho	Provar seu valor por meio de ações corajosas e difíceis	Ser fraco ou vulnerável	Arrogante
Rebelde	As regras são feitas para serem quebradas	Revolução ou vingança	Ser comum ou não ter poder	Delinquente
Mago	Tudo pode acontecer	Conhecer e dominar as leis que regem o universo e as coisas	Sofrer consequências negativas e inesperadas	Manipulador
Homem comum	Todos somos iguais	Estabelecer conexão com os outros	Não ser aceito ou ser rejeitado por suas ideias	Despersonalizar
Tolo	Se eu não puder dançar, não quero fazer parte da sua revolução	Viver a alegria do momento	Se tornar maçante	Frívolo
Amante	Só tenho olhos para você	Conectar-se com intimidade	Rejeição de ser indesejado	Submissô

Continua...

Quadro 1: Continuação

Arquétipo	Princípio	Maior desejo	Maior medo	Excesso
Criador	Se pode ser imaginado, poderá ser criado	Criar algo de valor duradouro	Ter ideias mediocres ou ser mediocre na execução	Perfeccionista
Governante	O poder não é tudo, é só o que importa	Ter controle	Caos e a revolução	Tirano
Cuidador	Ama o teu próximo como a ti mesmo	Proteger os outros do mal	Egoísmo e a ingratidão	Mártir

Fonte: Adaptado de Mark e Pearson (2003)¹⁶.

Associando a teoria dos arquétipos ao universo da construção simbólica das marcas, enfatiza-se, além da relação com o universo das marcas, a percepção de que para cada arquétipo existe um oposto, pois um perfil arquetípico só existe quando também existe o seu contrário.

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como exploratória e qualitativa¹⁷. Os estudos qualitativos podem ser utilizados em circunstâncias nas quais se conheça relativamente pouco sobre o fenômeno ou, ainda, para obter novas interpretações sobre questões já conhecidas.

O objeto de estudo foi uma universidade comunitária (cujo nome foi suprimido e passa a ser identificada como UCX) e foram utilizados basicamente dados primários, coletados na forma de grupos focais envolvendo a comunidade interna e externa da instituição. Realizaram-se sete grupos focais (08-14 pessoas) assim categorizados: (1) professores (horista, gestor, pesquisador, extensinista); (2) funcionários (laboratorista, secretaria, central de atendimento, TI, manutenção, compras, RH, recepção, telefonista); (3) alunos (ingressante, concluinte, um de cada Escola, um de cada nível de ensino, um de período integral e um de período parcial matutino/vespertino/noturno); (4) pessoas que estão avaliando a entrada na universidade, um professor de ensino médio da rede pública e um professor de ensino médio de escola privada, alunos de ensino médio, pais de alunos; (5) pessoas que são afetadas por projetos/serviços da universidade (usuários da extensão); (6) pessoas que trabalham em organizações que têm contato com a universidade (imprensa, poder público, empregadores, incubados); (7) egressos (entre 1 e 5 anos de formados, entre 5 e 10 anos de formados).

O roteiro do grupo focal foi construído a partir dos estudos e discussões realizadas nos seminários do grupo de pesquisa e tomou como referência uma abordagem de análise de imagens baseada nos arquétipos de Jung. O instrumento previu a adoção de imagens para falar de imagem, como potencial para trazer à consciência significados e sentidos inconscientes dos entrevistados sobre

16 MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. *O herói e o fora da lei: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos*. São Paulo: Cultrix, 2003.

17 CRESWELL, John. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

Imagen institucional de universidades comunitárias

- Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins,
Mayara Bonin Ramos, Vagner Luis Bazzanello

a instituição avaliada. Desse modo, o instrumento foi estruturado em 12 questões compostas por imagens que contemplavam os seguintes eixos: lembrança espontânea associada à IES, status de relacionamento associado à IES, adjetivos (representados por meio de imagens) associados à IES e figuras associadas à IES.

Os grupos focais ocorreram em uma sala, especialmente preparada para a ocasião, com a presença de um mediador para conduzir as atividades, a partir de um roteiro previamente preparado e dois observadores para anotar as reações dos participantes. A sala foi preparada com gravador de áudio e câmera filmadora profissional bem como smartphones (utilizados como backup) para gravar as sessões.

Para análise da imagem institucional foram trabalhadas projeções de imagens que possibilitassem aos sujeitos entrevistados trazer à consciência as representações que têm sobre a universidade estudada. O roteiro utilizado pelo mediador foi preparado e pré-testado e ajustado em forma de apresentação de PowerPoint com as seguintes perguntas: (1) quando você pensa na UCX, qual a PRIMEIRA PALAVRA que surge na sua mente? (essa pergunta foi usada para a definição do conceito *top of mind*); (2) se você pudesse definir o seu STATUS DE RELACIONAMENTO com a UCX, qual seria? (3) na sua opinião, quais ADJETIVOS estão mais associados a UCX? (os adjetivos apresentados para escolha foram baseados nas oposições nova/neutro/velha, grande/neutro/pequena, conservadora/neutro/inovadora, ágil/neutro/lenta, rica/neutro/pobre, próxima/neutro/distante, fácil/neutro/difícil, barata/neutro/cara, teórica/neutro/prática, individual/neutro/coletiva, pública/neutro/privada); (4) qual das PERSONALIDADES (imagens das personalidades Einstein, Steve Jobs, Angelina Jolie, Sílvio Santos, Lady Gaga, Gisele Bündchen, Ayrton Senna e Papa Francisco) melhor representaria a UCX?; (5) qual dos ANIMAIS (imagens de tubarão, vaca, pomba, águia, cisne, cavalo, cachorro e leão) melhor representaria a UCX?; (6) se a UCX produzisse um CARRO imagens de carro de luxo, utilitário, clássico, elétrico, popular e *off road*, qual desses tipos seria?; (7) como você se SENTE ao entrar nos AMBIENTES (imagens de um escritório antigo, uma linha de produção de fábrica, um ateliê de artes, uma sala de espera, uma sala de estar, um escritório moderno e uma casa de campo) da UCX?; (8) quais desses SABORES (imagens de alimentos doce, salgado, apimentada, insossa,agridoce e azeda) você associa à sua experiência com a UCX?; (9) qual FAMILIAR (imagens de mãe, noivo, tio, pai, amigo e sogra) a UCX melhor representaria em sua vida?; (10) quais dessas AÇÕES (imagens de cuidar, cultivar, conquistar, construir e empreender) você associa a PRÁTICA da UCX?

Todas as sessões dos grupos focais foram gravadas em arquivos de áudio e vídeo, em seguida, transcritos e decupados em arquivos de Word, tabulados em arquivos de Excel e depois devidamente analisados com o auxílio do referencial teórico. As análises se deram a partir de uma matriz de significados previamente desenvolvida com o auxílio dos arquétipos junguianos. Os arquétipos se aproximam do conceito de instinto (padrão de comportamento), e trata-se de representações mentais simbólicas e comuns no inconsciente coletivo. A associação dos arquétipos ao universo simbólico das marcas¹⁸ levou ao desenvolvimento de um diagrama

18 MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. *O herói e o fora da lei: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos*. São Paulo: Cultrix, 2003.

com 12 arquétipos (explorador, inocente, sábio, herói, rebelde, mago, homem comum, tolo, amante, criador, governante, cuidador) cujas características estão devidamente apresentadas e justificadas no Quadro 1 e, assim, foram utilizadas nas análises dos dados coletados. Nesse sentido, “o conhecimento dos símbolos é indispensável, pois é nestes que se dá a união de conteúdos conscientes e inconscientes”¹⁹.

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Entre os professores do Grupo Focal 1, a opção de que os ambientes da UCX parecem uma “linha de produção” foi a mais mencionada (75%), tendo em vista sua visão operacional da instituição, horários apertados e múltiplas tarefas; associam a UCX à personalidade Ayrton Senna (58%) como uma figura pública exemplar, símbolo de esperança e luta, e Einstein (25%) pelo domínio do conhecimento, genialidade e inovação. O mesmo ocorre na associação com o carro elétrico (75%), apontado como evidenciador da capacidade tecnológica e inovadora. Entre as ações, destacou-se a resposta “construir” aparecendo como uma ação da qual os professores participam, pois se veem construindo pessoas melhores, ajudando os alunos a construírem suas próprias histórias. O animal predominante foi o “cavalo” (83%), interpretado como um animal forte e imponente. Entre os adjetivos percebidos entre os professores, destacam-se “grande” (92%), “barata” (83%) e “coletiva” (92%). Além disso, grande parte dos professores (75%) optou pela condição “neutro” nas dualidades “difícil/fácil” e “pública/privada”.

No Grupo Focal 2, realizado com os funcionários, o familiar com o qual a UCX mais está associada é à “mãe” (73%) devidamente citada pela sensação de acolhimento, seguida de “amigo” (18%), praticamente com a mesma justificativa. Os funcionários afirmam que os ambientes da UCX se parecem com uma “sala de espera” (73%), justificada pelo próprio aspecto visual das configurações dos espaços e dos mobiliários. Quanto aos demais atributos, houve respostas bastante divergentes, destacando-se ainda “construir” (55%) e “ajudar” (18%) como as mais apontadas em relação ao trabalho que a UCX desenvolve em formar alunos, e consequentemente contribuir na formação da sociedade. Entre os adjetivos percebidos pelos funcionários, destacam-se “grande” (100%) e “próxima” (82%). Na dualidade “pública/privada”, 45% dos sujeitos apontaram como “pública”, 18% “neutro” e 36% “privada”.

No Grupo Focal 3, destacou-se entre os alunos o sentimento de determinação (67%), justificado pela necessidade de estudar e pelas renúncias que devem ser feitas pelos alunos para atingir os seus objetivos; associou a UCX ao animal “águia” (50%), associado à inteligência, visão, abrangência e habilidade de voar livremente. Essas respostas evidenciam a relação do público ainda em idade acadêmica, com uma visão de desafios a serem superados e objetivos para o próprio futuro. Entre os adjetivos percebidos pelos alunos, destacam-se “grande” (100%), “rica” (83%), “inovadora” (83%). Destaca-se que ninguém escolheu o atributo “barata” e nem “difícil”, pois as respostas dos

19 JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 282.

- Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins,
Mayara Bonin Ramos, Vagner Luis Bazzanello

alunos se dividiram na mesma proporção (50%) no primeiro caso entre “cara” e “neutro” e no segundo caso entre “fácil” e “neutro”.

Entre os usuários dos serviços de extensão do Grupo 4, os resultados que se destacaram foram “ágil” (80%), “rica” (90%) e “inovadora” (70%). A personalidade mais indicada foi “Papa Francisco” (40%), associando principalmente à sabedoria e conservadorismo (na forma como a instituição lida com a questão do ensino). O familiar mais citado foi “mãe” (40%) e “amigo” (40%), que resumem bem os sentimentos dos usuários dos serviços de extensão, de que a instituição acolhe e ajuda as pessoas que a procuram. Curiosamente a ação que se destacou neste grupo foi “conquistar” (50%), diretamente relacionada às conquistas que os integrantes do grupo tiveram no contato com a instituição.

No Grupo Focal 5, teve o maior índice da resposta “ágil” (75%). Outros adjetivos que se destacaram foram “nova” (75%) e “grande” (100%). Este grupo também foi o que mais apontou a UCX como “teórica” (50%). Outro dado interessante foi o alto índice de respostas para a opção “amigo” (75%), principalmente por terem se referido mais aos amigos que fizeram na instituição.

Entre os formadores de opinião, ou Grupo Focal 6, destaca-se a percepção de que a UCX é “grande” (100%), “fácil” (92%), “próxima” (67%) e “coletiva” (100%). A personalidade mais apontada foi “Ayrton Senna” (50%) e o ato foi “cultivar” (50%). Ambas as respostas foram justificadas pelos atos da instituição em prol da comunidade, a história que ela constrói e a forma como participa do contexto em seu entorno. As demais respostas ficaram bastante divididas e menos polarizadas.

No Grupo Focal 7, percebe-se que entre os egressos destaca-se “determinação” (56%) sem apresentar significados ou razões específicas para a escolha. Outro aspecto que merece destaque neste grupo foi a associação ao sabor “agridoce” (89%), que, no entanto, não teve grandes argumentações. O familiar mais mencionado foi o “amigo” (56%), tanto pelo olhar dos amigos que fizeram durante o tempo na universidade quanto pelo sentimento de que a UCX tem as portas abertas como um amigo. Entre os atributos, destaca-se a percepção de que a instituição é “próxima” (89%) e “coletiva” (67%).

Quadro 2: Associações da Marca UCX

QUESTÕES GF	Lembrança espontânea	Status de relacionamento	Adjetivos associados	Figuras associadas	Arquétipos observados
GF1 Professores	Conhecimento Saúde	Casado (super comprometido)	Grande Conservadora Próxima Barata Coletiva Tem tendência para Rica	Alegria Ayrton Senna Vaca Carro elétrico Linha de produção Agridoce Amigo Construir	Homem Comum Amante

Continua...

Quadro 2: Continuação

QUESTÕES GF	Lembrança espontânea	Status de relacionamento	Adjetivos associados	Figuras associadas	Arquétipos observados
GF2 Funcionários	Educação	Casado e sério (comprometido, mas com porta aberta)	Velha Grande Rica Próxima Fácil Cara Prática Coletiva Tem tendência para Lenta e Privada	Sala de espera Agridoce Mãe Construir	Cuidador Homem Comum
GF3 Alunos	Universidade	Sério e aberto (comprometido, mas com porta aberta)	Grande Inovadora Rica Fácil Cara Prática Coletiva Tem tendência para Nova, Ágil, Próxima e Pública	Determinação Águia Carro off-road Linha de produção Agridoce Construir	Homem Comum Criador
GF4 Extensão	Conhecimento Apoio	Casado e aberto (comprometido, mas com porta aberta)	Nova Grande Inovadora Ágil Rica Próxima Coletiva Privada Tem tendência para Fácil, Cara e Prática	Saudade/ sonho Sílvio Santos Utilitário e popular Escritório antigo Doce Amigo Cultivar	Homem Comum Criador Explorador
GF5 Escolas	Formação	Sério (comprometido)	Nova Grande Ágil Rica Próxima Difícil Cara Teórica Coletiva Privada Tem tendência para Inovadora	Ayrton Senna Carro elétrico Cultivar	Homem Comum Inocente

Continua...

Quadro 2: Continuação

QUESTÕES GF	Lembrança espontânea	Status de relacionamento	Adjetivos associados	Figuras associadas	Arquétipos observados
GF6 Form. Opinião	Educação Credibilidade	Sério (comprometido)	Grande Próxima Fácil Coletiva Privada Tem tendência para Nova, Conservadora, Rica, Cara e Prática	Determinação Carro utilitário Ateliê de artes Agridoce Amigo	Homem Comum Cuidador
GF7 Egressos	Conhecimento Referência Futuro	Casado (super comprometido)	Próxima Difícil Coletiva Tem tendência para Grande, Inovadora, Ágil, Cara e Privada	Determinação Carro utilitário Ateliê de artes Agridoce Amigo	Explorador Homem Comum
MÉDIA	Conhecimento e Educação	Casado e sério (comprometido, mas com porta aberta)	Grande Coletiva Próxima Tem tendência para Nova, Inovadora, Ágil, Rica, Fácil, Cara, Prática e Privada	Determinação Ayrton Senna Águia Carro elétrico Linha de produção Agridoce Amigo Construir	Homem Comum Cuidador

Fonte: Desenvolvido pelos autores com base nos dados coligidos nos grupos focais (2019).

As falas dos integrantes destacam certas características arquetípicas que podem ser consideradas mais reveladoras do que propriamente os percentuais das suas respostas. No Grupo Focal 1, destacou-se o arquétipo “Homem Comum”, com características como responsável; simples; adaptável; coletivo; amigo; trabalhadora. No Grupo Focal 1, ainda pode-se perceber características do arquétipo “amante”, como: prazerosa e íntima.

No Grupo Focal 2, funcionários, as falas dos integrantes que destacam as características do arquétipo “cuidador” são: protetora e mãe; confiável; solidária. Outro arquétipo que se destaca no Grupo Focal 2 é o “homem comum”, nas características: modesto; coletiva; adaptável; agridoce; amiga.

No Grupo Focal 3, alunos, as falas dos integrantes que destacam as características do arquétipo “Homem Comum” são: amiga; trabalhadora; adaptável. Outro arquétipo que aparece no Grupo Focal 03 é “criador” com as características: imaginativa; inovador; artista; visionária.

No Grupo Focal 4, as falas dos usuários dos serviços de extensão enfatizam as características do arquétipo “homem comum”: adaptável, amigo. Em um segundo

patamar, o grupo citou características do arquétipo “criador”, como: inovador; visonária; persistente. Outro arquétipo que ainda apareceu neste grupo foi cuidador”, destacado na característica: mãe.

Os integrantes do Grupo Focal 5, escolas, também destacaram mais as características do arquétipo “homem comum”, como: trabalhadora; adaptável; amiga; devota, bondade.

As características do arquétipo “homem comum” também estiveram fortemente presente nas falas dos integrantes do Grupo Focal 6, formadores de opinião: amiga; coletiva; adaptável; solidária; construir; confiável; prestativa.

Entre os egressos integrantes do Grupo Focal 7, os arquétipos que mais se destacaram foram “Homem Comum” e “Explorador”. As características de explorador podem ser observadas em: persistente; descobridora; livre; adaptável; amiga; trabalhadora.

Os dois principais arquétipos (homem comum e cuidador) observados na maioria expressiva dos entrevistados situam-se no quadrante social. As principais características de um arquétipo “homem comum” são: trabalhador, responsável, amigo, simples, coletivo, adaptável, modesto e realista. Já, o arquétipo do “cuidador” está associado às características de protetor, empático, confiável, solidário, prestativo, igualitário, altruísta e generoso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1960, as universidades comunitárias passaram a ser implantadas no Brasil, a fim de suprir uma lacuna deixada pelas instituições públicas estaduais e federais, atendendo a demandas específicas da sociedade como fator de inquestionável contribuição no desenvolvimento regional. Neste período, entre a década de 1960 e a promulgação da Lei nº 12.881, em 2013, as ICES sobreviveram, basicamente (mas não exclusivamente) de recursos oriundos das mensalidades dos alunos, sem poder gerar ou distribuir lucros e com todos os recursos reinvestidos na própria instituição ou, de uma forma geral, em projetos comunitários.

Durante a realização dos grupos focais, foi possível entender que algumas características são percebidas de forma semelhante pelos diversos públicos. As respostas que mais apareceram foram “grande” (78%), “coletiva” (65%) e “próxima” (58%), todas as outras tiveram menos de 50%. Quanto à percepção de pública ou privada, “privada” apareceu em 45% das respostas, contra 29% “neutro” e poucas respostas como “pública”. Isso mostra que, embora haja um grande sentimento de coletividade e proximidade com a comunidade, no que tange aos processos educacionais e pagamento de mensalidades, a característica que predomina é de universidade privada.

Os dados apontam que o principal grande grupo arquetípico da UCX é “social” com 49% dos resultados. Isso demonstra a tendência para a vida em sociedade, para a conexão com outras pessoas e para o medo da rejeição,

- Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins,
Mayara Bonin Ramos, Vagner Luis Bazzanello

além de refletir uma tendência em cuidar das pessoas, doar o seu tempo e os seus recursos para um bem maior. Essa tendência fica evidente principalmente nas respostas relacionadas aos familiares associados à UCX.

Assim, de uma forma geral e sintética, é possível afirmar que a imagem da UCX é associada pelos públicos participantes dos Grupos Focais, aos seguintes arquétipos: homem comum, cuidador, amante, criativa, explorador e inocente. Assim, as características arquetípicas que mais se destacam e que, portanto, refletem na imagem que os públicos têm da instituição, são, nesta ordem: homem comum (responsável, simples, adaptável, coletiva, amiga, trabalhadora e modesta); cuidador (protetora, confiável, solidária e prestativa); amante (prazerosa e íntima); criativa (imaginativa, inovadora, artista e visionária); explorador (persistente e livre); herói (líder, forte e vencedora) e governante (conservadora e estruturada).

Como limitações desta pesquisa, destaca-se o fato de que, apesar de terem sido realizados grupos focais com os mais diversos públicos da instituição, evidentemente os dados qualitativos permitem boas inferências, mas não permitem generalizações. Neste sentido, os dados obtidos até aqui certamente podem fundamentar a elaboração de instrumentos de coleta de dados para uma nova pesquisa, de cunho quantitativo. Além disso, recomenda-se ainda que sejam feitas análises nos mesmos moldes deste estudo, a fim de obter dados de comparação com outras IES (privadas, comunitárias e públicas). Como última sugestão, recomenda-se que sejam estudados os efeitos de materiais utilizados na divulgação da UCX, para descobrir quais os efeitos (em termos de imagem de marca) das mensagens que estão sendo transmitidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRESWEL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEFINITIONS of Marketing. **American Marketing Association**, Washington, 2022. Disponível em: <https://www.ama.org/resources/Pages/Dictionary.aspx>. Acesso em: 12 set. 2022.

FASCIONI, Lígia Cristina. **Indicadores para avaliação da imagem corporativa das empresas de base tecnológica instaladas na grande Florianópolis baseados nas análises das percepções gráfica e verbal utilizando lógica difusa**. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FIOREZE, Cristina; MCCOWAN, Tristan. Community universities in the South of Brazil: prospects and challenges of a model of non-state public higher education. **Comparative Education**, Abingdon on Thames, v. 54, n. 3, p. 370-389, 2018.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI,

- Palminia. (org.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. XX-XX.
- FREITAS, Neli K. Representações mentais, imagens visuais e conhecimento no pensamento de Vygotsky. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 109-112, 2005.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MARK, Margaret; PEARSON, Carol S. **O herói e o fora da lei**: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos. São Paulo: Cultrix, 2003.
- ROBERTSON, Susan Lee; BONAL, Xavier; DALE, Roger. GATS and the Education Service Industry: the politics of scale and global reterritorialization. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 46, n. 4, p. 472-495, 2002.
- SARQUIS, Aléssio Bessa; IKEDA, Ana. A prática de posicionamento de marca em agências de comunicação. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 4, p. 55-70, 2007.
- SCHULER, Maria; DE TONI, Deonir. **Gestão da imagem de organizações, marcas e produtos através do MCI**: método para configuração de imagem. São Paulo: Atlas, 2015.
- TORRES, Cláudio Vaz; ALLEN, Michael W. Valores humanos e escolha do consumidor na Austrália e Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 25, n. 4, p. 489-497, 2009.
- VENERIO, Carlos Magno Spricigo. **Universidade e comunidade**: o ethos comunitário das universidades catarinenses mantidas por fundações municipais de direito privado – uma abordagem a partir do pluralismo jurídico. 2012. Dissertação (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

#HoraDeVotar: uma experiência de *media literacy* durante o ensino remoto

Adriana Barsotti

Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) e Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: adrianabarsotti@id.uff.br

Barbara Emanuel

Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

E-mail: be@id.uff.br

Rachel Bertol

Professora do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) e Professora Adjunta do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: rachelbertol@id.uff.br

Resumo: O #HoraDeVotar é um projeto multidisciplinar de ensino e produção de jornalismo digital desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) de forma remota durante a pandemia de covid-19. A iniciativa, de *media literacy*, uniu 27 discentes, dois bolsistas, três docentes e um professor em estágio docência. A oportunidade surgiu diante da proximidade das eleições municipais de 2020, em que havia grandes chances de a disseminação da desinformação crescer, o que já vinha acontecendo desde o início da pandemia. O resultado foi a criação de um site com reportagens contemplando temas de letramento midiático, uma série de podcasts, imagens e infográficos para ilustrar as reportagens e cards e vídeos para a divulgação do projeto nas redes sociais. Além de oferecer um serviço à sociedade, o projeto contribuiu para que os alunos adquirissem habilidade, capacidade, responsabilidade e comprometimento moral para se relacionarem com as mídias.

Palavras-chave: ensino remoto; multidisciplinar; jornalismo digital; desinformação; *media literacy*.

Abstract: #HoraDeVotar is a multidisciplinary project to teach and produce digital journalism which has been remotely developed at UFF during the COVID-19 pandemic. This media literacy initiative gathered 27 students, two scholarship holders, three professors, and a professor in a teaching internship. An opportunity arose near the 2020 municipal elections, offering great chances of disinformation growth, a phenomenon which had already been occurring since the beginning of the pandemic. It resulted in the creation of a website with reports covering media literacy, a series of podcasts, images and infographics to illustrate the reports, and cards and videos to advertise the project on social media. In addition to offering a public service to society, the project helped students to acquire skills, capacity, responsibility, and moral commitment to interact with the media.

Keywords: remote teaching; multidisciplinary; digital journalism; disinformation; media literacy.

Recebido: 17/02/2022

Aprovado: 04/08/2022

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 atingiu profundamente a educação desde março de 2020, devido à necessidade de isolamento social. No ensino superior, os impactos foram menores porque as universidades em praticamente todo o mundo se adaptaram a modalidades pedagógicas que não requeriam aulas presenciais, segundo a Unesco¹. Boa parte das universidades públicas brasileiras, caso da Universidade Federal Fluminense (UFF), ofereceu formas de auxílio para a inclusão de alunos sem acesso à internet, de modo que pudessem acompanhar as aulas. O semestre correspondente a 2020.1 teve início em 14 de setembro, com término no dia 15 de dezembro. Foi durante esse período que o projeto #HoraDeVotar foi realizado no âmbito do curso de Jornalismo.

No Brasil, foi tomada a decisão de aumentar os acessos ao Google Classroom da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para ampliar a capacidade de aulas por videoconferência para universidades e institutos federais. A capacidade foi ampliada em 50% para permitir até 10 mil acessos simultâneos à plataforma, abrangendo um total de 123 mil estudantes, de acordo com a Unesco². Na UFF, foram disponibilizados editais emergenciais do Programa Integrado de Inclusão Digital e Apoio às Atividades Acadêmicas, para oferta de chips, internet, modem, equipamentos e auxílios, contemplando um total esperado de 8 mil estudantes de Graduação. Para os docentes, houve a criação de um site com tutoriais sobre como acessar e utilizar ferramentas digitais para a mediação do ensino-aprendizagem³.

Um mês antes de o semestre letivo de 2020.1 ter início, nós, autoras do artigo, decidimos unir esforços para oferecer um projeto de ensino de jornalismo digital multidisciplinar e de *media literacy*, voltado para a comunidade acadêmica e para a sociedade. A oportunidade surgiu diante da proximidade das eleições municipais de 2020, em que havia grandes chances de a desinformação crescer, o que já vinha acontecendo desde o início da pandemia.

O projeto reuniu três disciplinas obrigatórias da grade curricular do quinto período do curso de Jornalismo: Jornalismo para Plataformas Digitais, Oficina de Radiojornalismo e Planejamento Visual Gráfico. O resultado foi a criação de um site⁴ com reportagens contemplando temas de letramento midiático, uma série de podcasts⁵ – distribuída também para plataformas de streaming de áudio –, imagens e infográficos para ilustrar as reportagens, cards e vídeos para a divulgação nas redes sociais. O projeto, de ensino e produção de jornalismo digital, uniu 27 discentes, dois bolsistas, três docentes e um professor em estágio docência⁶. A hipótese é que o #HoraDeVotar, além de fornecer ferramentas à comunidade acadêmica e à sociedade para a compreensão do consumo de mídia, contribuiu para a autorreflexão e a formação dos alunos em relação às suas próprias atitudes nas interações com as mídias, seja como produtores ou consumidores de conteúdo.

1 UNESCO. **Covid-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações.** Paris: Unesco, 2020.

2 UNESCO. **Covid-19...** Op.cit.

3 Disponível em: <https://www.uff.br/digital>. Acesso em: 24 jul. 2022.

4 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar>. Acesso em: 20 jan. 2022.

5 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar/podcasts>. Acesso em: 20 jan. 2022.

6 Mateus Queiroz Saraiva, então mestrando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, da UFF, fez estágio docência na disciplina de Jornalismo para Plataformas Digitais.

7 Trata-se de um levantamento global sobre o consumo de notícias em diversos meios, principalmente os digitais. Em relação ao Brasil, os responsáveis analisaram 2.058 respostas em formulário online, durante os meses de janeiro e fevereiro de 2020 (NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020).

2. DESINFORMAÇÃO E MEDIA LITERACY

No Brasil, pela primeira vez, as mídias sociais (67%) ultrapassaram a TV (66%), em 2020, como principal fonte de notícia, segundo revelou o relatório Digital News Report⁷. Interessante observar que o país ficou na contramão da tendência mundial. Nas 40 nações pesquisadas, a TV aberta foi a principal fonte de informação para a população mundial em 2020. O consumo de notícias no Brasil revela um paradoxo. Apesar de os brasileiros consumirem mais notícias pelas redes sociais do que pela TV, são os cidadãos que mais se preocupam com as chamadas *fake news* que circulam abundantemente justamente por essas plataformas. O país lidera o ranking entre as 40 nações pesquisadas: nada menos que 84% se disseram preocupados com o tema. A média mundial é de 56%.

No relatório Digital News Report de 2021⁸, retrato de uma realidade impactada pela pandemia de covid-19, a tendência se manteve: 63% disseram que as mídias sociais eram sua principal fonte de informação, contra 61% que citaram a televisão. A preocupação com as *fake news* também ficou no mesmo patamar entre os brasileiros: 84% continuaram alarmados (e a média mundial também não se modificou, permanecendo em 56%).

Allcott e Gentzkow⁹ estão entre os primeiros a definir o uso do termo *fake news*, que estaria associado à fabricação intencional de fatos por parte de canais de notícias para enganar os internautas, apresentando informações sobre a política que não ocorreram. Neste trabalho, usaremos sempre *fake news* em itálico por rejeitarmos o termo, em consonância com o pensamento de Wardle e Derakhshan¹⁰, que argumentam que há dois problemas em utilizá-lo. A expressão já carrega uma carga ideológica muito grande por ter sido usada à exaustão no debate político. Em segundo lugar, Wardle e Derakhshan acreditam haver uma confusão em meio aos pesquisadores sobre o tipo de conteúdo que é considerado *fake news* e propõem uma categorização para ele. Os pesquisadores sugerem as expressões “desarranjos da informação” ou “informações poluídas”¹¹. A categoria desinformação seria derivada dos “desarranjos da informação”, como aponta Azarias:

Consequentemente, podem haver desarranjos da informação que sejam: (1º) informações incorretas (*mis-information*), isto é, aqueles conteúdos falsos, mas que são criados sem o intuito de causar danos – como os rumores comuns ou teorias conspiratórias; (2º) as más-informações (*mal-information*), referindo-se àquelas informações genuínas, porém produzidas para causar dano – por exemplo, os assédios on-line ou os discursos de ódio; e (3º) a desinformação (*dis-information*) que, exatamente na articulação entre produções falsas e danosas, refere-se àquelas notícias fabricadas e deliberadamente difundidas com vistas a influenciar a opinião pública.¹²

Neste trabalho, optamos pelo termo “desinformação” para nos referirmos a este mercado de informações falsas que são deliberadamente disseminadas. Para Rêgo e Barbosa¹³, em países como Brasil, EUA, Rússia e Inglaterra, há o

⁸ NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. *Digital News Report 2021*. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2021.

⁹ ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

¹⁰ WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Strasbourg: The Conseil of Europe, 2017.

¹¹ Essa perspectiva, porém, também poderia ser questionada, na medida em que representaria uma vertente funcionalista acerca do jornalismo (ver: OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. *Liinc Em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5374, 2020.) no debate sobre *fake news*. Consideramos fundamental discutir essa questão, mas não é o propósito aqui. Prevalece, de forma geral, a rejeição ao termo.

¹² AZARIAS, Wiverson. “É *fake!*”: a recepção de notícias falsas em páginas brasileiras do Facebook. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

¹³ RÊGO, Ana Regina; BARBOSA, Marialva. *A construção intencional da ignorância: o mercado das informações falsas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

projeto de uma construção intencional da ignorância, em um processo mercadológico e de manipulação das massas, caracterizado pelo negacionismo científico, histórico e por um confronto entre o jornalismo e o fluxo de informações falsas que circulam via mídias sociais. Durante a pandemia de covid-19, houve um aumento da disseminação de desinformação, levando a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) a classificar o fenômeno como “infodemia”. A Unesco chegou a lançar o relatório *Desinfodemia: dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19*¹⁴. Portanto, nada mais oportuno nesse contexto que a criação de um projeto de *media literacy* dentro do escopo do ensino de jornalismo digital.

O relatório do Aspen Institute sobre a National Leadership Conference on Media Literacy, realizada nos EUA, em 1992, define *media literacy* como a habilidade que um cidadão tem de acessar, analisar, avaliar e produzir comunicação em uma variedade de formas. Segundo o relatório, *media literacy* “ajuda pessoas a entenderem, produzirem e negociarem significados em uma cultura feita de imagens, palavras e sons poderosos”¹⁵. Em 2012, Scheibe e Rogow expandem a definição, de modo a incluir aspectos relacionados à educação e à atuação em meios digitais. As autoras definem *media literacy* como as habilidades de acesso, compreensão, consciência, análise, avaliação, criação, reflexão e participação – considerando que, além destas habilidades, o termo inclui a ação a partir delas¹⁶.

Martino e Menezes chamam a atenção para a confusão conceitual que o termo *media literacy* pode provocar a depender de qual tradução se proponha para o português. A primeira poderia ser a tradução direta como “alfabetização para os meios”. Tal noção parece demandar que o cidadão seja “alfabetizado” primeiro para depois atuar como receptor de mensagens da mídia. Os autores percebem nela um sentido redutor, à medida que o indivíduo precisaria ser preparado para interpretar as mensagens dos meios de comunicação enquanto receptor de suas mensagens. Sob essa mesma perspectiva, os meios seriam vistos como ferramentas. O mesmo sentido reducionista estaria embutido no termo “educação para os meios” ou “educação para a mídia”. Em ambos os casos, “desenha-se no horizonte uma postura que privilegia o uso instrumental dos meios de comunicação”¹⁷. Não é difícil se convencer sobre o reducionismo de tais abordagens se considerarmos que vivemos numa sociedade midiática em que nossa existência é mediada, desde sempre, pelos meios de comunicação, que atravessam nossa vida cotidiana.

Uma proposta mais produtiva, para Martino e Menezes, seria compreender *media literacy* como “competência midiática”, conforme proposto por Ferrés e Piscitelli¹⁸. A noção de “competência” – embora não isenta de crítica – entenderia a relação dos indivíduos com a mídia como processos articulados, e não separados e segmentados como as abordagens anteriores. Para Bauer, o termo competência inclui quatro aspectos: (1) habilidade; (2) capacidade; (3) responsabilidade; e (4) comprometimento moral. A habilidade requer o conhecimento sobre como as mídias operam e sobre como lidar com elas¹⁹. A capacidade envolveria dispor dos meios cognitivos para se relacionar com as mídias. A responsabilidade significaria a consciência do significado da mensagem para o indivíduo e para a sociedade e suas consequências. Por último,

14 POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. *Desinfodemia: dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19*. Paris: Unesco, 2020.

15 AUFDERHEIDE, Patricia. *Media literacy: a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society, 1993.

16 SCHEIBE, Cynthia; ROGOW, Faith. *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

17 MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiática*. *Líbero*, São Paulo, v. 15, n.29, p. 9-18, 2012. p. 12.

18 FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro, 2012 apud MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media...* Op. cit., p. 12.

19 BAUER, Thomas, 2012 apud MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. *Media...* Op. cit., p. 16.

o comprometimento moral envolveria o ato de estar atento aos valores relacionados à tomada de decisões do indivíduo em seu conhecimento e participação na mídia. Martino e Menezes defendem tal compreensão de *media literacy* por envolver a “ação e reflexão”:

Entende-se, dessa maneira, o processo como reflexivo e autorreflexivo, pensando a mídia como parte do contexto do indivíduo, apto a encontrar trilhas para a compreensão do ambiente no qual está inserido, com o qual se relaciona dialética, complexa e contraditoriamente. Nesse caso, seria possível até mesmo entender *media literacy* como a competência para ação e reflexão no ambiente midiático – no caso, midiatizado – a partir da construção de relações com seu modo de ser específico.²⁰

Entendemos que estas competências midiáticas são desenvolvidas em processos de aprendizagem que incluem espaços e momentos de trocas e construções coletivas, em conjunto com experiências pessoais. Assim como há articulação na relação dos indivíduos com a mídia, é preciso associar diferentes aspectos no processo de aquisição destas competências.

3. O #HORADEVOTAR

Como já mencionado, o #HoraDeVotar reuniu três disciplinas obrigatórias da grade curricular de Jornalismo do quinto período da Universidade Federal Fluminense – Jornalismo para Plataformas Digitais, Oficina de Radiojornalismo e Planejamento Visual Gráfico – em um projeto de ensino de jornalismo digital multidisciplinar durante o ensino remoto, com o foco em *media literacy*. Por serem obrigatórias para integralizar a carga horária do curso, a probabilidade de haver uma coincidência de alunos inscritos nas três disciplinas simultaneamente era grande, o que de fato foi observado.

Um mês antes do início do semestre letivo, nós, autoras do artigo, tivemos a primeira reunião de planejamento do projeto, já tendo em vista o cenário de precariedade de equipamentos, a pouca disponibilidade dos alunos de espaços adequados para estudo em suas casas, as adversidades no ambiente familiar, a incidência direta da Covid-19, além das condições emocionais e psicológicas de discentes e docentes. O espírito de colaboração entre alunos e professoras no #HoraDeVotar juntou competências e foi peça-chave para o enfrentamento de tal cenário.

Nessa primeira reunião, diante da iminência das eleições municipais, decidimos que o projeto multidisciplinar abordaria esse tema. Entretanto, descartamos a cobertura político-eleitoral que caracteriza as editorias de política dos veículos jornalísticos. Estabelecemos no encontro, realizado por videoconferência, que a vocação do #HoraDeVotar seria para a *media literacy* no conceito mais abrangente já apresentado, demandando por parte dos alunos que o produziram uma atitude de autorreflexão e ação.

Elencamos temas sobre educação digital que já tinham despontado nas eleições presidenciais de 2018 e que eram prementes àquela altura de 2020, tais como a disseminação em larga escala de desinformação, favorecida pela ação dos algoritmos

20 MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media... Op. cit., p. 12.

nas redes sociais, e outros correlatos, como enunciaremos adiante. Com o projeto, pretendíamos proporcionar aos alunos, à comunidade acadêmica e à sociedade uma melhor compreensão do funcionamento das campanhas em rede e discutir como a comunicação nos ambientes virtuais pode ter impacto nas urnas.

Após o primeiro encontro, criamos um grupo de WhatsApp do qual participávamos nós e o aluno em estágio docência. Em uma segunda reunião, cruzamos a lista de alunos inscritos nas três disciplinas e constatamos que a coincidência favorecia a realização do projeto. Ali definimos quantos grupos teríamos em cada disciplina e traçamos um cronograma comum às três, respeitando particularidades e demandas de cada uma. Também definimos possíveis temas guarda-chuva a partir dos quais os grupos desenvolveriam suas pautas. Ao longo e ao término do projeto, tivemos reuniões de avaliações entre nós. Ao fim do projeto, cada professora realizou um encontro para ouvir a avaliação dos alunos. Também houve uma reunião de avaliação conjunta com a participação dos alunos inscritos nas três disciplinas, aberta a todos os professores e discentes do Departamento de Comunicação da Universidade Federal Fluminense.

O #HoraDeVotar incluiu interações síncronas e assíncronas com os alunos, além de conteúdo publicado de forma assíncrona. No primeiro encontro de cada disciplina, as professoras expuseram o projeto aos alunos e tiraram dúvidas. Cada disciplina ocupou seu horário distinto na grade, mas houve a participação conjunta de nós três em parte dos encontros síncronos para garantir a unidade do projeto. A primeira delas foi nas reuniões de pauta, que ocuparam dois encontros da disciplina Jornalismo para Plataformas Digitais.

O propósito era alcançar os objetivos por meio da produção de reportagens para o website próprio, podcasts, imagens, infográficos e visualizações de dados, assim como peças promocionais para a publicação e distribuição dos episódios de podcasts nas plataformas de *streaming* de áudio e nas redes sociais.

4. METODOLOGIA

Para a análise do Projeto #HoraDeVotar, optamos pela autoetnografia como um dos métodos pelo fato de nós três, autoras do artigo, fazermos parte do objeto a ser pesquisado e, portanto, estarmos inseridas no contexto de ensino-aprendizagem sobre o qual trata esta investigação. Na autoetnografia, o sujeito é o autor, que expressa e, ao mesmo tempo, interpreta significados de suas ações. Para Ellis e Bochner, os sentimentos do pesquisador são indissociáveis de sua cultura. A autoetnografia seria um conjunto de técnicas de pesquisa e processos que pretende dar sentido à complexidade do universo no qual o pesquisador vive e interage, atribuindo sentidos à sua cultura e à sua existência²¹.

Como professoras, compreendemos que transformamos, mas também fomos transformadas pelo projeto, que nos ajudou consideravelmente na função de atribuirmos sentido ao nosso papel social em um momento de crise global, em que os ânimos tanto de alunos quanto de docentes encontravam-se abalados psicologicamente

21 ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000.

pela pandemia. Nossas ações, desde o planejamento até a execução e posterior avaliação do projeto, são interações fundamentais no universo a ser pesquisado e relatado. Como privilegiamos a horizontalidade no ensino – em substituição às práticas pedagógicas mais verticalizadas anteriores à pandemia – entendemos que somos simultaneamente sujeitos e objetos do *corpus* desta pesquisa.

Para complementarmos essa autoanálise, trouxemos também a perspectiva dos alunos, seja por meio de entrevistas, seja por meio de observações feitas pelos estudantes e anotadas por nós a partir do Mural do ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVA), no caso o Google Classroom, de cada disciplina. Vale ressaltar que as três disciplinas criaram, separadamente, turmas no Google Classroom. Os conteúdos didáticos foram organizados em módulos por cada disciplina e publicados no ambiente virtual de ensino-aprendizagem de forma a serem compartilhados e acessados livremente pelos alunos. No Mural, docentes e discentes tiveram a liberdade de fazer postagens lidas e comentadas por todos, simulando a dinâmica das redes sociais. As interações síncronas foram feitas por videoconferência, por meio do Google Meet.

Também foram registrados os depoimentos escritos que os alunos fizeram do próprio desempenho na disciplina assim como os nossos, no grupo das docentes que criamos no WhatsApp. Portanto, além da autoetnografia, utilizamos entrevistas em profundidade²² e acabamos lançando mão de técnicas da etnografia convencional, com instrumentos como o bloco de anotações onde registrávamos nossas percepções acerca do comportamento dos estudantes ao longo do semestre²³.

5. A PRODUÇÃO DAS REPORTAGENS

O projeto #HoraDeVotar teve como inspiração a experiência didática desenvolvida em 2018, ano das eleições presidenciais, na disciplina Jornalismo para Plataformas Digitais, ministrada pela professora Rachel Bertol. No primeiro e no segundo semestre, os alunos produziram reportagens para um mesmo site²⁴ sobre questões que se relacionavam às mídias digitais e às eleições. Eram assuntos que se referiam também ao jornalismo hoje praticado nas redes. O trabalho juntou os esforços de 57 alunos e, em dezembro de 2018, o site oferecia um panorama das principais questões em jogo no período eleitoral, ainda atuais. Sem dúvida, também foi um serviço de prestação de serviço no escopo da *media literacy*. Assim como no #HoraDeVotar, o projeto mobilizou fortemente os alunos: o fato de estarem realizando reportagens sobre acontecimentos em curso, de grande magnitude, caso das eleições, foi um estímulo para que se dedicassem com entusiasmo às reportagens. O que a professora Rachel Bertol escreveu na apresentação do projeto de 2018, disponível no site, vale para o #HoraDeVotar:

Com o material aqui reunido, a universidade pública busca cumprir sua função de diálogo com a sociedade. Não se trata de simples trabalho de aula: os debates levantados mostram-se fundamentais para quem se informa pela rede (fundamentais para o jornalismo) e deixam questões em aberto.

²² DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 62-83.

²³ TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, José; BARROS, Antônio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2015. p. 98-109. p. 98-109.

²⁴ Disponível em <<https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Os benefícios, em termos didáticos para a disciplina, foram muitos. A mesma situação aconteceu no projeto de 2020. Primeiramente, a escolha do tema de investigação coletiva levou os alunos a pensarem sobre a cultura digital, exigência da disciplina, que tem como um de seus objetivos discutir o jornalismo imerso na lógica das chamadas plataformas digitais. Assim, a atividade se revestiu de dois sentidos: 1) propiciou a prática da reportagem, sempre necessária aos estudantes de jornalismo e 2) fez com que, ao realizá-la, eles pudessem pensar e desenvolver ideias sobre os modos de funcionamento das mídias digitais.

Eleições costumam ser momentos importantes para o jornalismo de modo geral, já que a informação é valiosa para a escolha do candidato. Todavia, no momento em que cada vez mais pessoas se informam pelas mídias sociais, o jornalismo vive desafios inéditos para alcançar seu público. Assim, conhecer o modo de funcionamento da cultura digital torna-se também requisito para a prática jornalística. Foram abordados temas como robôs, algoritmos, desinformação, uso de *hashtags* e de redes sociais específicas, o desenvolvimento de campanhas por meio de psicometria e manipulação de dados, o papel dos influenciadores digitais, os movimentos da polarização, entre outros. É o próprio potencial de agendamento do jornalismo que se encontra em xeque com o universo das mídias digitais, e as eleições são momentos privilegiados para observar as mudanças; os alunos puderem realizar análises a respeito delas por meio de sua prática.

De 2018 a 2020, essas questões, em sua maioria, continuaram desafiadoras, com novos elementos. A possibilidade de realizar um site colaborativo entre três disciplinas do quinto período ampliou os recursos multimídia do projeto. A própria colaboração deve ser apontada como fator didático, já que muitos projetos jornalísticos em rede acontecem dessa forma, reunindo profissionais com especialidades complementares. Diante do quadro da pandemia, foi também uma maneira de construir pontes para minimizar dificuldades do momento, seja em termos pessoais ou na nova forma de trabalho, exclusivamente remota. O desenvolvimento inicial, ainda antes da volta às aulas em setembro, começou em agosto com a atividade intensa do bolsista Filipe Pavão, contemplado pelo edital da Universidade Federal Fluminense para Apoio às Atividades Acadêmicas não Presenciais no quadro da Covid-19. Devido à excepcionalidade do momento, a fim de facilitar o trabalho, optamos por desenvolver o *layout* do site do projeto antes do início das aulas, assim como a definição de seu nome, escolhido a partir de sugestão do bolsista.

Durante o período letivo, portanto, foi possível nos concentrarmos na realização das dez reportagens publicadas, que abordaram os seguintes temas: redes sociais, algoritmos, uso de bots, ativismo digital de candidatas negras, polarização, influenciadores digitais, desinformação, checagem, novas formas de debate político (com menos presença da TV) e cuidados exigidos pela pandemia na campanha política. Também se reforçou, junto aos alunos, o perfil de *media literacy* do projeto. Desde o início, esta foi uma prerrogativa discutida com os discentes. Com textos dinâmicos e de leitura fluida, as reportagens, feitas em dupla, além de informar, buscaram ampliar o conhecimento dos leitores acerca dos temas abordados, centrais para a plena cidadania e o jornalismo no século XXI.

6. A PRODUÇÃO DOS PODCASTS

A professora Adriana Barsotti assumiu a disciplina Oficina de Radiojornalismo no curso de Jornalismo da UFF quando a pandemia já estava em curso, o que significava que os alunos não teriam acesso ao estúdio de rádio da universidade. O projeto de fazer uma série de podcasts coletivamente seria fundamental para aumentar a auto-confiança dos envolvidos de que seria possível realizá-lo, mesmo sem a infraestrutura ideal. Para tanto, no segundo encontro, Amanda Mira, sócia da Agência Miragem, de produção de vídeos e podcasts, realizou uma palestra junto aos discentes para expor opções de ferramentas gratuitas que poderiam ser usadas para as gravações remotas das sonoras com os entrevistados e para a edição e sonorização dos episódios.

As etapas posteriores foram a realização de reunião de pauta, em encontro pelo Google Meet com a presença das três professoras simultaneamente, como já mencionado. Em Radiojornalismo, grupos maiores foram formados: entre quatro e cinco alunos. Como seria o primeiro semestre realizado sem a infraestrutura da universidade, era preciso que os alunos adquirissem competências que antes eram desempenhadas com o auxílio de técnicos, como a edição e sonorização dos podcasts. Foram produzidos cinco episódios para projeto, cada um em torno de 20 minutos: HoraDeVotar #1: Algoritmos e robôs têm poder de voto?, HoraDeVotar #2: Influenciadores podem mudar uma eleição? HoraDeVotar #3: *Fake news* ou desinformação? HoraDeVotar #4: Como desconfiar de boatos? HoraDeVotar #5: Como sair da bolha e voltar a debater?²⁵ Além dos episódios, foi feito um *teaser* com os bastidores da série e para o qual os alunos foram entrevistados.

O processo de produção envolveu uma avaliação continuada. As etapas foram: entrega da pauta, gravação das entrevistas com especialistas, entrega do roteiro – com as locuções e sonoras previstas, além da sinalização de efeitos sonoros e trilhas –, gravação das locuções dos grupos e a edição em arquivo mp3. Houve uma última etapa, de compartilhamento nas redes sociais (Facebook, Twitter e Instagram) dos principais trechos dos podcasts. Toda a produção e distribuição foi feita com o uso de *softwares* gratuitos: banco de sons e trilhas livres de direitos autorais, o *software* de edição Audacity, o site de publicação e distribuição para as plataformas de *streaming* Anchor, e o Headliner, programa para a produção de vídeos com trechos de áudio para serem distribuídos nas redes. A professora Adriana Barsotti notou uma mudança de postura logo após os primeiros encontros:

Da descrença - advinda em parte das condições psicológicas impostas pelo isolamento social e em parte pela falta de acesso aos equipamentos da universidade -, os alunos passaram para uma postura proativa, abraçando os desafios e adaptando-se para a produção remota dos podcasts. Ao se convencerem que era possível fazer um trabalho à altura do que fariam nos encontros presenciais, parece que houve uma injeção de ânimo.

De fato, tal mudança de atitude pôde ser percebida pelas entrevistas que os alunos deram para o *teaser* da série de podcasts. O ganho de confiança ocorreu não somente na produção técnica, mas também no domínio dos temas a que os próprios alunos se propuseram a desvendar para os leitores e ouvintes no

25 Disponível em: <https://plataformasdigitais.wixsite.com/horadevotar/podcasts>. Acesso em: 20 jan. 2022.

#HoraDeVotar. O depoimento de uma aluna é revelador sobre o quanto os próprios estudantes se beneficiaram e aprenderam com os tópicos de *media literacy* sobre os quais estavam pesquisando e produzindo material a respeito:

Descobrimos mais sobre os temas: dados, perspectivas. E aí você começa a conversar com as fontes, conhecer histórias e chega um momento em que você acaba refletindo junto sobre a temática. E se eu estiver numa bolha? E se só me informo por uma determinada fonte de informação? São fatos que acontecem na nossa zona de conforto e sobre os quais temos que ter cuidado. E o #HoraDeVotar teve essa percepção.

O relato de uma outra aluna no *teaser* da série corrobora o anterior. Interessante notar o seu orgulho do projeto, ao observar que não se tratava de um conteúdo de “alunos para alunos”, mas “para o mundo”:

Acho que ele é a chave para tudo, para todos. As pessoas precisam ter mais conhecimento sobre bots, sobre influenciadores, sobre bolhas. Os podcasts não são de alunos para alunos. São de alunos para todo mundo.

A professora Adriana Barsotti nota que os alunos saíram transformados não só pelos desafios impostos pela produção na pandemia, mas pelos próprios conteúdos pesquisados e expostos pelo projeto:

Foi possível notar uma atitude de autorreflexão da parte deles. Quanto mais pesquisavam sobre o tema e entrevistavam as fontes, mais eles se davam conta de que não sabiam tanto sobre os tópicos como pensavam saber. Ou seja, é possível afirmar que eles também fizeram parte do público-alvo do #HoraDeVotar à medida que passaram a debater sobre os temas com mais propriedade. Eles foram simultaneamente produtores e consumidores de conteúdo. A educação para o consumo de mídia, portanto, começou dentro da sala de aula para depois alcançar a comunidade acadêmica da UFF e a sociedade como um todo, já que o projeto está disponível on-line.

7. A PRODUÇÃO DAS IMAGENS

Na disciplina Planejamento Visual Gráfico, com a professora Bárbara Emanuel, os alunos criaram imagens, infográficos e visualizações de dados para as reportagens do projeto. Além disso, também foram produzidas peças promocionais para os podcasts, incluindo capas para a publicação em plataformas de *streaming* e artes para a divulgação em redes sociais.

A produção de imagens incluiu a discussão sobre seus aspectos comunicacionais. Vimos como a representação visual de conceitos é construída em aspectos como pontos de vista, uso de olhares e questões de enquadramento. Santaella afirma que “seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico”²⁶. Essas questões, além de contribuir para a produção das imagens, são importantes para o desenvolvimento de habilidades de *media literacy*, com reflexões sobre a significação em sistemas visuais.

A infografia é entendida tradicionalmente como uma combinação de imagens e textos²⁷. Ela pode ajudar na contextualização da informação, através da visão geral

26 SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. p. 75.

27 PABLOS, José Manuel de. Siempre ha habido infografía. *Revista Latina de Comunicación Social*, Tenerife, n. 5, p. 1-5, 1998.

de uma situação, e na compreensão, com a visualização de etapas de um processo ou de relações entre elementos. Infográficos devem responder a alguma pergunta, como: o quê?, quem?, onde?, quando?, como?, por quê?, ou a uma combinação delas²⁸. Na disciplina, trabalhamos a partir do método apresentado por Roam (2009), que, além de identificar as perguntas de cada infográfico, propõe a visualização a partir dos seguintes binômios: simples/elaborada, qualidade/quantidade, visão/execução, elemento individual/comparação, e alteração/estado atual²⁹.

Na criação de visualizações de dados, vimos conceitos fundamentais da área, como codificação, uso de anotações, contextualização e tipos de gráficos. Além disso, discutimos boas práticas na área e questões de *media literacy* – aspectos como escala de eixos, uso inadequado de bi ou tridimensionalidade e representação desproporcional de valores, que podem resultar em visualizações enganosas³⁰.

A criação de peças promocionais para os podcasts envolveu não apenas a identidade visual entre diferentes artes de divulgação do mesmo episódio, como também entre diferentes episódios do projeto. Era preciso estabelecer uma personalidade visual para o podcast, de modo não apenas a comunicar algo sobre seu conteúdo, como também atrair o público. Segundo Caldwell e Zappaterra, “em uma nova publicação, a primeira coisa que tem que ser estabelecida é a mensagem da marca ou a identidade, a expressão e a sensação da publicação”³¹.

Em avaliação do próprio desempenho e da disciplina em geral, no final do período, os alunos enviaram relatos sobre suas dificuldades e suas conquistas. De maneira geral, demonstraram grande satisfação com o projeto, como no seguinte relato de uma aluna: “O projeto #Hora de Votar foi pra mim uma experiência maravilhosa de criar toda a identidade visual do nosso projeto e produzir as artes e infográficos”. Os alunos expressaram orgulho de suas criações para o projeto:

[sobre uma imagem para o site] Fiz a imagem do projeto #horadevotar com muito amor e carinho e AMEI o resultado final. [Sobre as imagens de divulgação do podcast] Amei minhas criações! Fiquei orgulhosa de ter feito as três, foi um ótimo aprendizado.

Outra aluna comentou:

Uma das minhas atividades favoritas foi criar os infográficos para o projeto #HoradeVotar. Além de desenvolver bastante a ideia de como dispor dos dados corretamente, através de ilustrações, o pensamento por trás disso, para saber quais dados usar, também foi uma etapa primordial e de bastante aprendizado.

O contexto da pandemia e do isolamento social, sempre presentes no planejamento didático das disciplinas, também foi abordado por alunos em seus depoimentos. Alguns alunos comentaram sobre o papel do projeto em época de dificuldade emocional:

Se eu pudesse resumir todos esses meses de atividades, trabalhos e encontros virtuais, eu escolheria a palavra: alegria, porque era isso que eu sentia durante as aulas e fazendo os projetos. [...] Foram diversas coisas que eu passei nesses meses, sabe, desde luto até períodos depressivos, mas toda quarta eu me animava com os conteúdos novos.

28 MORAES, Ary. *Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blucher, 2013.

29 ROAM, Dan. *The back of the napkin*. New York: Portfolio, 2009.

30 JONES, Gerald Everett. *How to lie with charts*. Santa Monica: La Puerta, 2007; CAIRO, Alberto. *How charts lie: getting smarter about visual information*. New York: W.W. Norton & Company, 2019.

31 CALDWELL, Cath; ZAPPATERRA, Yolanda. *Design editorial*. São Paulo: Gustavo Gili, 2014. p. 75.

A professora Bárbara Emanuel considera o projeto uma experiência bem-sucedida de integração multidisciplinar em um período carregado de desafios para docentes e discentes:

A publicação do website e dos podcasts foi uma experiência real que estimulou a dedicação dos alunos e trouxe uma sensação de realização e orgulho profissional. Criar algo, em meio a um contexto de restrições pessoais e sociais, parece ter sido um importante componente emocional. Além disso, os temas do projeto, relacionado a *media literacy*, trazem um sentimento de responsabilidade social e contribuição para a democracia.

8. RESULTADOS

Uma semana antes do primeiro turno das eleições municipais de 2020, o site #HoraDeVotar foi ao ar e as páginas institucionais da universidade nas redes sociais, de alcance mais abrangente que as do projeto, compartilharam posts divulgando o #HoraDeVotar. Também houve um evento de lançamento no curso de Jornalismo, com a participação de alunos de todos os períodos. Nesse encontro, realizado por videoconferência pelo Google Meet, todos os envolvidos e os impactados pelo projeto foram encorajados a darem seus depoimentos.

O encontro foi mediado por nós, docentes, em tom de conversa, abandonando a abordagem verticalizada que costuma caracterizar o ensino-aprendizagem e da qual nos esforçamos para nos afastar durante todo o período. Para a reunião, também foram convidados o corpo docente de todo o Departamento de Comunicação e os alunos do Curso de Publicidade, que faz parte do departamento.

No encontro, os alunos destacaram a compreensão sobre a complementaridade das disciplinas. Vale destacar o depoimento de um aluno que cursou simultaneamente as três:

Conseguimos entender por que as três disciplinas fazem parte da grade de um mesmo período. Antes, produzíamos de forma separada para cada uma e nem sempre os trabalhos faziam sentido. As aulas em conjunto e o projeto fizeram todo sentido para nós, até porque as redações funcionam cada vez mais nesse esquema multimídia. Os temas trabalhados eram o mesmo, mas com linguagens diferentes.

Da mesma forma, surgiram relatos sobre uma melhor compreensão sobre o funcionamento das mídias durante o processo de apuração e produção das reportagens multimídia. Acreditamos, portanto, que houve o desenvolvimento da competência midiática entre os alunos, cada vez mais necessária frente ao cenário de desinformação. Acreditamos que os quatro aspectos da “competência midiática”, conforme apontado por Bauer, foram atingidos: habilidade, capacidade, responsabilidade e comprometimento moral para se relacionar com as mídias³². Uma das alunas chegou a mencionar em um dos encontros que teria “mais argumentos” para discutir sobre o que está em jogo nas campanhas eleitorais em rede com a própria família.

32 BAUER, Thomas, 2012
apud MARTINO, Luís Mauro
Sá; MENEZES, José Eugenio
de O. Media...Op. cit., p. 16.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos depoimentos, avaliações e entrevistas, foi possível concluir que nosso propósito de contribuir para o desenvolvimento das competências midiáticas dos alunos foi atingido. Também podemos inferir que a comunidade acadêmica da UFF foi impactada, devido ao alcance de suas redes, onde o projeto foi compartilhado. Graças à receptividade dos alunos, decidimos dar continuidade ao projeto multidisciplinar no semestre seguinte, correspondente a 2020.2, com temas relacionados aos cenários pós-pandemia, em um projeto denominado #NovosFuturos.

A sociedade em rede e pós-industrial trouxe novos desafios ao jornalismo e, consequentemente, seus efeitos têm impacto sobre o ensino do jornalismo. Na pandemia, apesar do aumento do consumo de informações pelas redes sociais, foi também registrado um crescimento da credibilidade do jornalismo³³. Evitar a abordagem midiacionista no ensino de jornalismo, como proposto neste artigo, ajuda a pensar a articulação dos sujeitos com os ambientes simbólicos que são continuamente construídos e reconstruídos em nossa sociedade midiatisada. Estar atento a essas tensões e distensões gera oportunidades de reflexão e de transformação de nossa cultura. Em um momento em que o poder de agendamento do jornalismo encontra-se em xeque frente ao crescimento da circulação de informação e desinformação pelas redes sociais, vale pensarmos em seu poder de transformação desde a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 31. n. 2, p. 211-236, 2017.
- AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy**: a report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: Aspen Institute, Communications and Society, 1993.
- AZARIAS, Wiverson. “É fake!”: a recepção de notícias falsas em páginas brasileiras do Facebook. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- CAIRO, Alberto. **How charts lie**: getting smarter about visual information. New York: W. W. Norton & Company, 2019.
- CALDWELL, Cath; ZAPPATERRA, Yolanda. **Design editorial**. São Paulo: Gustavo Gilli, 2014.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2015. p. 62-83.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

³³ NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020**. Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020.

- JONES, Gerald Everett. **How to lie with charts.** Santa Monica: La Puerta, 2007.
- MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiatisada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, 2012.
- MORAES, Ary. **Infografia:** história e projeto. São Paulo: Blucher, 2013.
- NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2020.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2020.
- NEWMAN, Nic; FLETCHER, Richard; SCHULZ, Anne; ANDI, Simge; ROBERTSON, Craig; NIELSEN, Rasmus Kleis. **Digital News Report 2021.** Oxford: Reuters Institute for the Study of Journalism, 2021.
- OLIVEIRA, Thaiane Moreira de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. **Liinc Em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5374, 2020.
- PABLOS, José Manuel de. Siempre ha habido infografía. **Revista Latina de Comunicación Social**, Tenerife, n. 5, p. 1-5, 1998.
- POSETTI, Julie; BONTCHEVA, Kalina. **Desinfodemia:** dissecar as respostas à desinformação sobre a covid-19. Paris: Unesco, 2020.
- RÊGO, Ana Regina; BARBOSA, Marialva. **A construção intencional da ignorância:** o mercado das informações falsas. Rio de Janeiro: Mauad, 2020.
- ROAM, Dan. **The back of the napkin.** New York: Portfolio, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SCHEIBE, Cynthia; ROGOW, Faith. **The teacher's guide to media literacy:** critical thinking in a multimedia world. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- TRAVANCAS, Isabel. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In: DUARTE, José; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2015. p. 98-109.
- UNESCO. **Covid-19 e educação superior:** dos efeitos imediatos ao dia seguinte; análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Paris: Unesco, 2020.
- WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder:** toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: The Conseil of Europe, 2017.

Um roteiro às avessas: uma aproximação didática para a leitura de Lucrécia Ferrara

Luis Mauro Sá Martino

Jornalista e Professor na graduação e pós-graduação em Comunicação na Contemporaneidade da Faculdade Cásper Líbero. Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi pesquisador-bolsista na Universidade de East Anglia, na Inglaterra.
E-mail: lmsamartino@gmail.com

Resumo: Como ler o trabalho de Lucrécia D'Alessio Ferrara? Certamente há mais de uma aproximação a uma obra que se ramifica da Teoria da Comunicação ao Urbanismo, do Design à Semiótica. Este trabalho é uma proposta didática inicial para a leitura de seu trabalho, nascida de aulas e orientações de pesquisa, apresentando o desenvolvimento de algumas dos temas e ideias relacionadas a um conceito de comunicação que emerge ao longo do tempo. Propõe-se um aporte cronológico das principais temáticas: (1) uma concepção expandida de linguagem, em diálogo com a semiótica; (2) estudos sobre a leitura comunicacional da cidade e das visualidades do espaço urbano e (3) um conceito de comunicação pautado na abertura do ato de comunicar. Esses pontos são apresentados situando-se brevemente sua produção no contexto dos estudos de comunicação.

Palavras-chave: comunicação; epistemologia; métodos de pesquisa; leitura; Lucrécia D'A. Ferrara.

Abstract: How to read Lucrecia Ferrara's work? We certainly find more than one way to deal with an intellectual production addressing several subjects, from communication theory to urbanism, from design to semiotics. This study is an initial pedagogical proposal for the reading of her work stemming from research classes and advisory which shows the development of a few of her themes and ideas related to a communication concept which emerges with time. We propose a chronological approach of her main themes: (1) an expanded concept of language in dialogue with semiotics; (2) studies on communication reading of the city and the visualities of the urban space; and (3) a communication concept based on opening the act of communicating. We address these themes and briefly situate them in her production within the context of communication studies.

Keywords: communication; epistemology; research methods; reading; Lucrécia D'Alessio Ferrara.

Recebido: 02/03/2022

Aprovado: 20/07/2022

1. INTRODUÇÃO

Este texto nasce de uma experiência em sala de aula e, principalmente, das orientações de iniciação científica: o desafio de “apresentar” Lucrécia Ferrara para jovens pesquisadoras e pesquisadores. A atividade é sempre recompensada pelas descobertas presentes nesses encontros, duas das quais, inclusive, foram generosamente acolhidas para publicação – Claro, Mota e Martino¹ e Amá et al.².

Como trazer, em poucas páginas – ou reuniões de orientação – uma obra que se ramifica em inúmeras temáticas ao longo de quarenta anos? A solução, sempre tentativa, é a elaboração de um roteiro de leitura que permita à leitora ou leitor interessado navegar pelas diversas correntes que se entrecruzam no pensamento de Lucrécia D'A. Ferrara. Se não faltam textos de apresentação e interpretação de autoras e autores internacionais, por outro lado parece haver um número bem menor de produções sobre as contribuições brasileiras contemporâneas ao estudo da Comunicação.

O título deste artigo faz referência a uma expressão da autora na apresentação à edição brasileira de *Como se faz uma tese*, de Umberto Eco:

a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas [...]. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta³

Há inúmeros recortes possíveis, e, após um primeiro contato, cada leitora ou leitor vai encontrar sua própria abordagem para os textos de Lucrécia D'Alessio Ferrara, de acordo com a variedade de temas e de sua curiosidade. O objetivo aqui é colaborar com essa primeira aproximação – “uma receita às avessas”.

Não deixa de haver algo de estranho, talvez, em propor um roteiro de leitura da obra de uma pesquisadora que poderia, ela mesma, dar essas indicações. Existe sempre o risco de não fazer justiça à visão que a autora tem de sua produção, ou mesmo propor interpretações –um roteiro não deixa de ser uma interpretação – alheias ao sentido de sua obra. Além disso, sem ter sido seu orientando ou seu aluno e, no máximo, tendo tido oportunidade de dividir espaços acadêmicos com Lucrécia Ferrara, falta um tipo de convivência que permitiria acompanhar outras nuances de seu pensamento.

Entre a preocupação didática e os riscos epistemológicos, a atividade como professor leva a escolher a primeira e a postura como pesquisador levam a assumir os problemas da segunda. Vale ter em mente que se trata de um roteiro, não uma interpretação, crítica ou agrupamento.

O método foi um confronto com a obra, desde sua tese de doutorado, em 1963, até seu livro mais recente, de 2018. O foco está nos livros, somando-se a eles, segundo o momento, a produção de artigos, capítulos de livros, vídeos e apresentações orais transcritas. Em alguns momentos houve uma breve tentativa de contextualização das obras. Não se trata, de modo algum, de tentar explicá-las por sua posição histórica, mas apresentar algumas indicações do

1 CLARO, Alana; MOTA, Stéffanie M.; MARTINO, Luis Mauro Sá. Acontecimento, dispositivo e ação: leituras epistemológicas de Marcondes, Braga e Ferrara. In: MATTOZ, Maria Ângela (org.). *Metapesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 362-376.

2 AMÁ, Vitória P.; CHECHETTO, Fabíola Balaratti; NASCIMENTO, Rafaela Artero do; MARTINO, Luis Mauro Sá. Iniciação científica e epistemologia da comunicação. *Observatório*, Palmas, v. 4, n. 6, p. 574-596, 2018.

3 FERRARA, Lucrécia. Apresentação. In: ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 10.

contexto acadêmico em que foram seguidas. Pelo mesmo motivo, indicações biográficas são reduzidas ao mínimo.

Finalmente, uma nota sobre a linguagem: pensando no caráter introdutório deste roteiro, a opção é por um estilo mais próximo da sala de aula do que do rigor de um texto acadêmico.

A divisão segue uma ordem cronológica – com exceção do que, por sua natureza, pode ser entendido como a opção inicial para uma leitura da obra de Lucrécia Ferrara, o livro *Leitura sem palavras*. É a partir dele que começa este roteiro.

2. LEITURA SEM PALAVRAS: O INÍCIO DA JORNADA

Talvez uma porta de entrada seja o livro *Leitura sem palavras*⁴, publicado em 1986 na série “Princípios”, da Editora Ática, com várias edições e tiragens sucessivas desde então. A proposta da coleção, é apresentar, de maneira direta, temas transversais nas Ciências Humanas.

O tema do livro, a princípio, é o “não verbal”. No entanto, trata-se de um método para ler a realidade mais do que um trabalho voltado, digamos, para gestos ou posturas corporais, temas que costumam aparecer quando se fala em “não verbal”. Em *Leitura sem palavras*, a ideia de “não verbal” é ampliada para a “leitura”, isto é, a “percepção, leitura e interpretação” (como dirá em outros textos) da realidade em vários de seus aspectos: o espaço ao redor, os objetos, o *design*, as paisagens urbanas e imagens – basicamente, tudo o que não tem “letras” para serem lidas, mas ainda assim constituem um “texto”.

Ao longo do livro, há uma preocupação em evitar oposições entre verbal e não verbal: o estudo das linguagens, a Semiótica conforme é entendida por Ferrara, trabalha com as ligações, os entrelaçamentos, as intersecções entre diversos “códigos”. Em uma definição inicial, códigos podem ser entendidos como conjuntos de signos relacionados entre si – os sons organizados fazem parte do código musical, assim como parques e prédios são um pedaço do código urbano, gestos pertencem ao código do corpo, letras, palavras e frases estão ligadas ao código linguístico.

Um ponto inicial de *Leitura sem palavras* é desestabilizar algumas noções comuns que empregamos na vida diária. O livro desafia a fazer uma nova leitura da realidade: a “leitura sem palavras” é uma proposta de leitura “além das palavras”, recordando, de saída, que verbal e não verbal se entrelaçam o tempo todo. A realidade é multicódigos, multilinguagens: resumir tudo ao verbal é perder uma parte importante do ambiente que nos cerca. E ler a realidade é um ponto inicial para compreendê-la, habitá-la, transformá-la.

No cotidiano, os códigos da linguagem verbal parecem ser os mais comuns – a fala, a escrita e a leitura estão sempre presentes nas atividades do dia a dia. No entanto, eles apenas *parecem* ser os mais comuns: na prática, estamos cercados o tempo todo de outros códigos – o ambiente, os objetos

⁴ FERRARA, Lucrécia D'A. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986.

que nos cercam, a cor da página que você está lendo (ou a *tela* onde você está lendo), o lugar onde se está.

Nesse ponto, é possível lembrar uma das premissas de Marshall McLuhan em *A Galáxia de Gutenberg*, publicado em 1962: a invenção da prensa mecânica, por Gutemberg, nos mergulhou em uma “cultura tipográfica”, na qual os códigos escritos se tornaram os mais importantes – em alguns casos, os únicos que importam. Valorizamos demais um sentido, a visão, e, mais ainda, um tipo específico de olhar, a leitura do texto escrito. Com isso, não apenas deixamos de lado os outros sentidos, mas, mesmo no caso da visão, concentramos nossa capacidade em ler textos, deixando de lado outras manifestações visuais, como as imagens e o espaço ao nosso redor.

Então, a partir dos anos 1950, somos mergulhados novamente em signos audiovisuais com a televisão e a gravação musical, e precisamos reaprender a ver e escutar para além da cultura escrita. De certa maneira, vivemos em uma cultura audiovisual, mas somos fundamentalmente preparados para uma cultura escrita – o descompasso entre esses dois termos pode ser fonte de um número enorme de incompreensões e mal-entendidos. Por isso, ir “além das palavras” é um exercício para aprender a ler outras linguagens, ou melhor, decodificar outros códigos que ajudam a entender melhor a realidade ao nosso redor.

Leitura sem palavras provoca a ler a realidade aprendendo a ver os diversos códigos que nos cercam em suas múltiplas relações. Essa leitura é rigorosa e requer quase um treino semiótico, justamente porque temos uma tendência a colocar o verbal adiante do não verbal, esquecendo que cada tipo de signo indica um tipo de leitura: não é possível, por exemplo, “explicar” uma música ou uma escultura com palavras. São linguagens diferentes, que requerem “modos de leitura” diferentes. Posso ficar o tempo que quiser descrevendo uma música instrumental, mas os signos verbais não vão dar conta de definir os sons.

Por seu aspecto introdutório, o livro não encontra paralelo na obra de Lucrécia Ferrara, situando-se como uma aproximação com um público mais amplo de leitoras e leitores interessados em compreender mais as linguagens múltiplas do cotidiano.

Mas a história de sua produção intelectual começa cerca de vinte anos antes.

3. A TESE: REGIÃO, TEXTO E ESPAÇO

Seria um anacronismo em enxergar na tese de doutorado de Lucrécia Ferrara alguns dos temas que, mais tarde, seriam desenvolvidos ao longo de sua obra. Como afirma Bourdieu (2007), seria ceder à ideia de uma “ilusão biográfica”, isto é, a perspectiva de que os eventos de uma vida seguem uma curiosa regularidade, quase linear, com eventos polidamente levando uns aos outros.

Feitas essas ressalvas, não deixa de ser tentador ver na tese *Introdução ao estudo de regionalismo de Valdomiro Silveira* uma indicação dos temas com as quais a autora trabalharia nas décadas seguintes, a questão da linguagem e do

espaço – mas isso seria forçar uma interpretação do passado a partir do que se quer ver no presente, violação de uma das primeiras diretrizes de qualquer aproximação com a História.

A tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-SP, apresenta uma leitura da obra do escritor paulistano Valdomiro Silveira (1873-1941), focalizando a questão da presença do regionalismo em suas obras. O estudo se concentra em quatro contos do escritor e na maneira como ele se apropria dos modos de falar do interior de São Paulo do final do século XIX e início do século XX. Ao longo de pouco mais de cem páginas, Lucrécia Ferrara desmonta algumas estratégias textuais de Valdomiro Silveira, destacando a relação entre as personagens e com a região onde estão.

Duas palavras aparecem como eixos de interpretação na tese: “estrutura” e “ideologia”. Talvez possam ser lidas como parte de um certo “espírito do tempo”. O momento é o início dos anos 1960, a vaga estruturalista está em seu momento na França, onde dominará por toda a década, e a “análise estrutural” se tornará uma influência decisiva na comunicação a partir de Roland Barthes, Julia Kristeva e Umberto Eco, entre outros. Ao mesmo tempo, “ideologia” é uma palavra do vocabulário marxista em debate naquele momento de redefinição política do pós-guerra e divisão do mundo em blocos.

O trabalho segue os princípios formais de uma tese na área de letras: “linguagem” significa “literatura” em sentido estrito, e “regionalismo” é pensado como questão literária, não espacial ou semiótica.

A relação com o espaço constitui um fato de importância para o desenvolvimento das personagens, e o lugar não é um acessório ou um cenário, mas um participante da ação – mas ir além talvez seja ampliar muito os limites do anacronismo: *Introdução ao estudo do regionalismo de Valdomiro Silveira* só permite advinhar *a posteriori* os desenvolvimentos futuros da autora.

4. DA LITERATURA À LEITURA SEMIÓTICA

*O texto estranho*⁵, publicado em 1978 na coleção “Elos” da editora Perspectiva, também fala de literatura, mas pode ser situado a anos-luz da tese de 1963. O objeto ainda é o texto literário, mas a abordagem é outra. Nesse livro, primeira obra publicada de Lucrécia Ferrara, os procedimentos da crítica literária são substituídos por um enfoque pautado em um entrelaçamento de ideias do Formalismo Russo, da Semiótica de Peirce e, por que não, das preocupações e experimentalismos de Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari. A noção de “texto” começa a extrapolar o que se entende por “literatura”, ampliando-se – ou deslocando-se – da narrativa de um código literário para o entendimento semiótico de questões de forma e conteúdo.

O “estranho” nos textos estudados por Lucrécia Ferrara se refere a obras que desafiam um entendimento comum de literatura como “a história com começo, meio e fim”. Desde o início do século XX, mas especialmente a partir

5 FERRARA, Lucrécia D'A. *O texto estranho*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

dos anos 1950, as vanguardas literárias propõem expandir (talvez o correto fosse “explodir”) as noções clássicas de “literatura”, “escrita” e “texto”. Poemas visuais e tipográficos, colagens, obras de arte que, misturando códigos, não podem mais ser lidas apenas como “literatura” ou “pintura”, e requerem outras categorias para serem entendidas.

Os textos estudados, em si, não são “estranhos”: é o efeito provocado pelo o desenvolvimento de um *modo de ler* e pelo deslocamento do que se entende por “linguagem” e sua atuação: não é exatamente a “mensagem” que interessa mostrar, mas, para além disso, as peripécias da forma, os jogos com o conteúdo no texto, os sentidos menos explorados das práticas literárias. Quinze anos depois da tese, em *O texto estranho* “ler um texto” não é mais “interpretar” com base em um cânones literário, mas de explorar os limites da linguagem que ultrapassa os limites do “texto”. A literatura não é explorada apenas como “texto para ler”, mas como “signo a interpretar”.

De certa maneira, *O texto estranho* provoca uma leitura semiótica da literatura – se é possível contrastar isso com uma “leitura literária”, cada uma com seus méritos e possibilidades – próximo do que Décio Pignatari havia feito quatro anos antes em *Semiótica e Literatura*. A noção clássica de “interpretação de texto” é deixada de lado, substituída pela ideia de compreender o texto como conjunto semiótico aberto, compreender a ação de signos, significantes e significados em movimento – não por acaso, em 1968, *Obra Aberta*, de Umberto Eco, também chega às livrarias brasileiras pela Perspectiva.

O texto estranho amplia o conceito de leitura, afirmindo ao mesmo tempo uma apropriação bastante pessoal da semiótica por Lucrécia Ferrara, algo que anuncia a paisagem teórica de *A estratégia dos signos*.

5. A REALIDADE PARA SER LIDA: A ESTRATÉGIA DOS SIGNOS

*A Estratégia dos Signos*⁶, de 1981, pode ser entendida como uma obra definidora do percurso intelectual de Lucrécia Ferrara. Resultado de sua tese de livre-docência defendida na USP no ano anterior, apresenta vários dos temas que ocupariam a autora nas décadas seguintes: uma leitura criativa da semiótica, a preocupação com o espaço urbano, seus signos e a possibilidade de sua leitura e o questionamento constante do método, visto como etapa em permanente construção no seu confronto com a realidade.

Vale destacar brevemente cada um desses pontos.

Quando Lucrécia Ferrara escreve *A Estratégia dos Signos*, a semiótica, ao que tudo indica, estava passando por um momento de alta efervescência nos meios acadêmicos. Apenas como exemplo, o Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária da PUC-SP, criado em 1970 – dentre as fundadoras estava Lucrécia Ferrara, diga-se de passagem – havia mudado recentemente de nome e objeto de estudos: era agora um PPG em Comunicação e Semiótica. A diferença era

⁶ FERRARA, Lucrécia D'A. *A Estratégia dos Signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

um indicador de uma expansão do conceito de “leitura” para um estudo mais amplo das linguagens – uma teoria dos signos, a semiótica.

Qual é a Semiótica de Lucrécia Ferrara? Essa questão merece estudos detalhados, muito além das intenções e possibilidades deste artigo. Mas é possível adiantar que se trata inicialmente de uma leitura criativa da semiótica de C. S. Peirce, de um lado, e da Semiótica Russa, de outro, além de ressonâncias bastante fortes de Roland Barthes, com quem estudou em seu pós-doutorado, realizado em 1971-1972 no Centre Nationale de la Recherche Scientifique, o CNRS, na França.

Em linhas gerais, a perspectiva entende a semiótica como um método dinâmico para compreender a realidade. É mais um modo de pensar – se podemos chamar assim – do que qualquer outra coisa. Em Lucrécia Ferrara, os signos se apresentam como a parte da realidade que podemos entender e decifrar. E, para isso, precisamos conhecer seu funcionamento a partir de suas manifestações – no caso, o espaço, os ambientes ao nosso redor, que muitas vezes tem significados importantes, mas que estão invisíveis para nós – simplesmente porque não sabemos ler o que está na nossa frente.

A *Estratégia dos Signos* é um vertiginoso exercício de leitura de signos em suas várias manifestações, desde o conceito de “signo”, no início do livro, até a leitura semiótica da cidade de São Paulo – em particular a região central da Praça da Sé. A novidade é o modo de olhar: não se trata de olhar a arquitetura apenas em termos de sua história, seu estilo ou qualidades urbanísticas, mas, ao que parece, pensar esses itens como linguagens que precisam ser lidas para revelarem seu potencial – e, eventualmente, suas armadilhas de sentido.

Com o risco que essas divisões trazem, seria possível dizer que com *A Estratégia dos Signos* há uma definição do percurso que a pesquisadora tomaria nas décadas seguintes: os temas estão lá, e serão desdobrados nas diversas obras seguintes.

6. ESTUDANDO A MÍDIA: DA LITERATURA À TV

A única obra na qual Lucrécia Ferrara estuda “mídia”, no sentido mais comum e estrito do termo, é *Da literatura à TV*, de 1981, feita em parceria com a Norval Baitello Jr.. O livro é um estudo de três contos de Guimarães Rosa para exibição na televisão – dois como “teleteatros”, exibido na TV Cultura, e um como minissérie da Rede Globo de televisão. Ao que tudo indica, é um dos primeiros, se não o primeiro, estudo desse tipo de adaptação, tipo de pesquisa que ganharia espaço nos estudos de Comunicação nas décadas seguintes.

O livro começa com uma espécie de enigma: quem escreveu? As indicações de autoria estão apenas na ficha catalográfica, não na capa do livro, opção que parece estar ligada à origem do livro, vinculado a um órgão municipal de São Paulo.

Adaptações de livros para televisão ou para o cinema são sempre motivo de discussão, tanto entre acadêmicos, interessados em ver como o texto literário é transformado em imagens e sons, quanto entre o público, especialmente entre fãs – neste último caso, adaptações costumam mobilizar o *fandom* de qualquer obra, com discussões bastante sérias a respeito das mudanças que acontecem quando uma história passa de um meio para outro.

Em *Da literatura à TV*, Lucrécia Ferrara analisa, em detalhes, como é esse processo de tradução, adaptação ou transposição de um meio, o impresso, para outro, a televisão. O grau de detalhamento é uma das principais características do livro: há análises de cenas específicas, procurando entender como acontece essa quase “transcrição” – para citar Haroldo de Campos – entre meios diferentes.

O problema não é só questionar se a adaptação é “fiel” ao original ou não, mas pensar como – e se – é possível dar novos sentidos à mensagem quando se passa de um código para outro. Afinal, cada código tem suas próprias características e, embora não sejam fechados em relação a outros códigos, há uma predominância de características, não podem ser reduzidos um ao outro. Nenhum código é completamente isolado, mas é possível notar que algumas características predominam em cada um deles.

O estudo de *Da literatura à TV* mostra justamente como esse jogo entre códigos acontece na adaptação da literatura para o audiovisual. Mas, e esse parece ser um ponto importante, não é “qualquer” literatura: trata-se de clássicos levados para um meio, a televisão, considerado “menor” ou “menos importante” dentro de algumas perspectivas críticas. A escolha, portanto, se não é “sociológica” no sentido de fazer uma “crítica” – por exemplo, como os estudos da Escola de Frankfurt – à televisão, não perde de vista a diferença social entre os meios e seus públicos. Compreender como é a adaptação permite também entender melhor as diferenças de recepção.

Obra isolada na produção de Lucrécia Ferrara, *Da literatura à TV* não deixa de ser um exercício de leitura da tradução “intersemiótica” – seria esta a palavra, emprestada de Julio Plaza (1987)? – entremeando passagens da literatura para o audiovisual. A autora não voltaria ao tema, dedicando-se, no conjunto dos anos seguintes, às explorações da comunicação relacionadas ao espaço e às espacialidades.

7. AS PESQUISAS SOBRE O ESPAÇO: A LEITURA COMUNICACIONAL DA CIDADE

Os anos 1990 veem a publicação de dois importantes livros, resultados de pesquisas empíricas, *Olhar Periférico*, de 1996, e *Os significados urbanos*⁷, em 2000. Eles são antecedidos, em 1988, por um trabalho de fundamentação teórica e exploração metodológica, *Ver a cidade*, que será retomado e desenvolvido ao longo das pesquisas. A série se completa em 2007 com a publicação de *Curitiba: do modelo à modelagem*.

⁷ FERRARA, Lucrécia D'A. *Os significados urbanos*. São Paulo: Edusp, 2000.

Em comum, uma preocupação com o que poderia ser entendido como uma interpretação comunicacional do espaço. As ideias de “não verbal”, “comunicação” e “espaço” ganham novos sentidos, alguns já esboçados nas obras anteriores.

Além disso, são pesquisas empíricas de grande porte. Isso oferece uma oportunidade rara: ver a um projeto “ao vivo”, desde sua concepção, a definição de metodologias e os resultados, assim como reflexões teóricas a respeito. Os dois livros trazem também artigos e outros textos relacionados ao assunto, apresentados em eventos acadêmicos e com acesso restrito, permitindo conhecer melhor a produção da autora.

*Olhar periférico*⁸ é fruto de uma pesquisa que remonta a 1986, terminada quase dez anos depois. Trata-se de uma oportunidade de compreender o espaço de São Miguel Paulista, na região leste de São Paulo. O que o bairro significava? E como compreender isso? O movimento não é apenas um deslocamento de local, mas também de perspectiva para dar voz – e visualidade – aos signos presentes.

Os significados urbanos, por sua vez, estuda as apropriações, imagens e significados presentes na margem esquerda do rio Pinheiros, também em São Paulo. O que elas significam para quem trabalha lá? Como elas são vistas, reconhecidas? Como esses significados são construídos, e como torná-los visíveis? A opção é por provocar um efeito de estranhamento, pedindo que pessoas fotografem o rio – o que elas vivem torna-se o que elas veem.

No início dos dois livros, a autora apresenta a pesquisa desde o projeto – uma chance para compreender sua preocupação na construção de um método mais do que a “aplicação” de um. Método, em Lucrécia Ferrara, é sobretudo invenção. Exploração, não apenas no sentido dos deslocamentos físicos de um lugar para outro, mas principalmente na maneira de pesquisar.

Esse processo não está isento de dificuldades, e, tanto em *Olhar Periférico* quanto em *Os significados urbanos* Lucrécia Ferrara compartilha isso no início da obra. Vemos o método em construção, com todas as suas idas e vindas, dificuldades e problemas. Em *Olhar periférico*, a certa altura, as dificuldades metodológicas chegam a um ponto em que a autora define como método “ir lá ver” – ressalva metodológica importante.

Outro passo é aprender a ler o espaço. No cotidiano, na pressa de todas as atividades, nem sempre paramos para entender como o espaço nos afeta. Percebemos, mesmo sem prestar atenção. Sabemos definir o que é o bairro, reconhecer as características da rua onde moramos, entender as qualidades que tornam um espaço o nosso espaço, seja de moradia, de lazer ou de trabalho. Nem sempre estamos atentos a essas divisões: às vezes simplesmente sentimos quando mudamos de lugar no ambiente urbano, percebemos que saímos de um lugar e entramos em outro.

Lucrécia Ferrara mostra que isso acontece quando conseguimos ler o espaço e entender o que ele nos comunica. Para isso, é preciso ver as diferenças presentes nos espaços, reconhecê-las em termos da definição do que é visto ou não, pensar a visualidade do espaço como característica que permite sua

8 FERRARA, Lucrécia D'A. *Olhar Periférico*. São Paulo: Edusp, 1993.

apropriação. Dito de outra maneira, compreender como os signos do espaço se articulam no sentido de comunicar algo que não está sempre visível.

Vários elementos marcam o espaço, e é possível fazer uma leitura dos significados a partir de suas características – por exemplo, a horizontalidade ou verticalidade de um bairro, a existência de espaços amplos, que podem ser tanto parques quanto avenidas, a disposição, as formas e a presença dos monumentos, as características de uma rua.

Isso não se aplica apenas nos espaços arquitetônicos ou urbanos. É possível fazer uma interpretação comunicacional do espaço pensando também nos ambientes internos, na disposição dos objetos em um cômodo ou das partes de uma casa, assim como da disposição comunicacional das mesas em um restaurante. O espaço comunica, e para entender é necessário reaprender a noção de comunicação para além do verbal ou do abertamente visível. Uma das condições para entender o espaço é torná-lo visível – talvez, em outras palavras, descobrir a visualidade do espaço como uma de suas características.

Não por acaso, tanto *O olhar periférico* quanto *Os significados urbanos* e, mais tarde, *Curitiba: do modelo à modelagem*⁹ fazem amplo uso de fotografias. O objeto de análise não é a fotografia em si, mas os sentidos do espaço capturados na visualidade das imagens. As fotos são tiradas pelas equipes de pesquisa ou pelos moradores.

Neste caso, a pergunta é pelas maneiras de apropriação do espaço tornado significante em sua espacialidade, isto é, suas características e especificidades: o que uma pessoa escolhe fotografar de sua cidade, de seu bairro ou sua rua pode dizer muito sobre o que aquele espaço significa para ela, e permite sua leitura. A estratégia metodológica se sustenta na perspectiva de que comunicação ultrapassa qualquer dualidade entre verbal e não verbal: há linguagens, sistemas de signos, irredutíveis entre si, mas entrelaçados e construindo mutuamente significados.

A operação do método, nestes livros, está ligada a três momentos: percepção, leitura, interpretação. O número três não surpreender: trata-se de uma aproximação pela via de uma apropriação muito particular da semiótica de Charles S. Peirce, presente ao longo de toda sua obra. O contato com o espaço está longe de ser “aleatório” ou “espontâneo”, mas é entendido como um processo semiótico dinâmico de compreensão de significados desde o momento inicial do choque com o ambiente, momento da percepção, passando pela reação, a leitura que se faz do espaço, até a simbolização, já no âmbito da interpretação.

Vale mencionar, brevemente, uma coletânea de seus artigos publicados em revistas ou apresentados em eventos. Trata-se do livro *Design em espaços*¹⁰, resultado de reflexões e pesquisas sobre a questão da espacialidade do ponto de vista do desenho industrial. Por sua temática, pode ser colocado com *Olhar Periférico* e *Os significados urbanos*, mas sem as respectivas partes de pesquisa. Em *Design em espaços* há importantes reflexões epistemológicas sobre as possibilidades da ciência e os limites do conhecimento científico – uma meta-reflexão que nunca esteve ausente de sua obra. Ao que parece, para Lucrécia Ferrara, fazer pesquisa

⁹ FERRARA, Lucrécia D'A. *Curitiba: do modelo à modelagem*. São Paulo: Anna-blume, 2007.

¹⁰ FERRARA, Lucrécia D'A. *Design em espaços*. São Paulo: Rosari, 2002.

significa questionar continuamente o que significa “fazer pesquisa”: o método é sobretudo a indagação e a curiosidade, auxiliando a perguntar, mais do que ensinando a responder.

8. A EPISTEMOLOGIA: DECIFRANDO O QUE É COMUNICAÇÃO

A partir de 2007, com a publicação de *Comunicação Espaço Cultura*¹¹, as questões teóricas e epistemológicas da Comunicação, que nunca estiveram ausentes da obra de Lucrécia Ferrara, passam a primeiro plano. O livro é ao mesmo tempo uma síntese dos trabalhos anteriores a respeito da interpretação do espaço e início da construção de uma noção de “comunicação” bastante original, em diálogo com autoras e autores da Área.

Comunicação Espaço Cultura, sem vírgulas no título original, é voltado para compreensão das relações entre esses três elementos. O espaço é uma temática importante, mas não apenas no sentido das obras publicadas até 2006: parece haver uma tentativa de pensar o espaço como algo que comunica, ao mesmo tempo em que é comunicado e envolve outros significados também. Não há “vazio” no espaço, mas o todo preenchido por signos – compreender o que eles comunicam é compreender melhor a própria noção de “comunicação”.

Duas outras obras seguem essa perspectiva, mas são diferentes por sua natureza: *Os nomes da comunicação* e *Espaços Comunicantes* são resultados de pesquisas coletivas desenvolvidas por Lucrécia Ferrara junto ao “Espacc”, grupo de pesquisa que mantém na PUC-SP.

Os livros seguintes, *Comunicação Interação Mediações*, de 2014, e *A comunicação que não vemos*, de 2018, desenvolvem e ampliam essa busca por um conceito de “comunicação” capaz de dar conta de um fenômeno múltiplo e dinâmico sem cair no que poderiam ser definidos como duas “armadilhas teóricas”: a primeira, considerar que tudo é “comunicação”, o que – para usar expressões da autora – tornaria o panorama homogêneo e, portanto, difícil de entender; a segunda, deixar de lado a busca por uma noção de “comunicação” tomando como princípio que seria impossível defini-la. Para isso, nessas obras, retomar o estudo detalhado e atencioso da comunicação – o fenômeno e o conceito.

Nas obras anteriores, Lucrécia Ferrara já indicava que sua ideia de “comunicação” era diferente das algumas noções mais comuns associadas a essa palavra, como “mídia” ou “transmissão”. Para entender seus estudos sobre o espaço, aliás, precisamos deixar de lado a ideia de que a comunicação só acontece quando há uma “mídia” – no sentido da televisão ou de um *smartphone* – e uma “mensagem a ser transmitida”. Comunicação, em suas obras, se apresenta como um processo amplo que envolve linguagens, códigos e interações de maneira contínua: de certa maneira, jogando um pouco com as palavras, seria possível dizer que para Lucrécia Ferrara a comunicação não “é”; a comunicação “está”.

Dizer que alguma coisa “é”, em alguns casos, significa fechá-la em uma definição e, indo mais longe, fechar sua condição de fenômeno. Nada de errado

11 FERRARA, Lucrécia D'A. *Comunicação Espaço Cultura*. São Paulo: Annablume, 2008.

nisso: o problema é que essas definições raramente dão conta dos fenômenos reais – a realidade é muito mais complexa, interligada e dinâmica do que qualquer conceito. Ao mesmo tempo, precisamos de conceitos para estudar os fenômenos reais, isto é, torná-los inteligíveis para nossa compreensão.

O desafio, portanto, não é apenas criar conceitos – o que seria, digamos, “fácil” em termos de uma definição – mas fazer com que essas construções não engessem a realidade em definições fechadas, mas procurem capturar, na medida do possível, as dinâmicas da realidade. Daí que, em vez de pensar a comunicação como um “ser” (no sentido de “comunicação é...”) a obra de Lucrécia Ferrara parece se encaminhar para entender a comunicação como um “estar” – daí a ideia da comunicação em processo, que “está”.

Uma síntese dessas ideias está em um artigo apresentado em 2013 no GT Epistemologia da Comunicação, da Compós, intitulado “Epistemologia de uma Comunicação Indecisa”. Sem a pretensão de resumir o texto aqui (a única vez que uma amiga e eu fizemos isso, o “resumo” terminou com 18 páginas), vale a pena retomar alguns aspectos. O texto abre caminho na Teoria da Comunicação” no sentido de fazer uma proposição ousada: opor “comunicação” e “comunicar”: a “comunicação”, substantivo, e o “comunicar”, verbo.

No primeiro caso, a “comunicação” é entendida como “coisa”, ou melhor, “substância” – daí, vale lembrar, a noção de “substantivo”. Entendida dessa maneira, pode ser transmitida, enviada, vista como algo relativamente “real” no sentido de algo fechado em si, que pode ser isolado.

Por outro lado, “comunicar”, verbo, indica ação. Trata-se da abertura para algo que ainda não está definido, em flutuações de sentido que não podem ser completamente capturados, mas podem ser compreendidos desde que se aprenda a ler a ação – e não apenas ver a coisa, como estamos geralmente acostumados a fazer no cotidiano. A utilização do verbo “comunicar” aponta algo aberto: comunicação não é algo dado, pronto ou mesmo visível: trata-se de tornar visível a comunicação no momento em que ela age – a ação de comunicar.

A preocupação com o espaço, na perspectiva da comunicação, se mantém nessas obras, ligada a um conceito de comunicação que, longe de estar pronto e acabado, parece estar em pleno movimento – de certa maneira, em Lucrécia Ferrara, seria possível dizer que a comunicação é mais um método do que um conceito.

9. OLHANDO A BIBLIOGRAFIA: QUEM A AUTORA LÊ?

Um levantamento completo das referências e diálogos da autora está muito além das pretensões e possibilidades deste texto, mas é possível, a partir da leitura de seus livros, esboçar alguns aspectos – ainda que distantes – dessa genealogia intelectual.

Dois nomes parecem se sobressair: Charles S. Peirce, presente em suas obras desde *A Estratégia dos Signos*, e Milton Santos, nas questões relativas ao espaço e

à constituição de espacialidades. Deste último autor, em particular, seus livros *A natureza do espaço* e *Espaço e Método* são mencionados por Lucrécia Ferrara nas suas intersecções com a comunicação. A leitura que Umberto Eco faz da semiótica de Peirce também está presente – não vamos esquecer que Lucrécia Ferrara faz a apresentação do livro *Como se faz uma tese*, de Eco. E, se nesse texto Lucrécia apresenta o “Umberto Eco professor”, em suas obras também transparece a “Lucrécia professora”, a partir de uma constante preocupação com a clareza na exposição de métodos e procedimentos, didática sem reducionismos ou concessões.

As explorações semióticas são precedidas, tanto na tese de doutorado¹² quanto em *O texto estranho* por aproximações com o formalismo literário e a semiótica russa, em um momento – anos 1960-1970 – em que essas ideias chegavam ao Brasil.

Finalmente, um diálogo constante com seus contemporâneos, tanto na busca por um conceito aberto de Comunicação, junto com, entre outros, Norval Baitello, Ciro Marcondes Filho, Muniz Sodré e José Luiz Braga, quanto no trabalho com a filosofia contemporânea, a partir de Georgio Agamben, Bruno Latour e Roberto Espósito. Ir além disso requer um trabalho de pesquisa mais amplo, ainda por fazer.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de apresentar uma obra que se estende ao longo de quase cinquenta anos certamente não se esgota em um único texto. E, menos ainda, existe aqui a ideia de fazer uma “apresentação” como sinônimo de “maneira de ler”: cada um destes livros certamente tem outras portas de entrada – e mesmo sua obra poderia começar a ser lida a partir dos artigos publicados, muitos deles disponíveis na internet.

Este é apenas um roteiro, elaborado a partir de uma leitura parcial de um recorte de sua obra – ficou de fora, por exemplo, toda sua produção de artigos, iniciada já em 1974, e que certamente revelam outros matizes e nuances de seu pensamento.

A ideia, aqui, é propor um roteiro de leitura para quem procura se aventurar por caminhos de busca de um conceito amplo de comunicação, com rigor metodológico e abertura para encontrar rumos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÁ, Vitória P.; CHECHETTO, Fabíola Balaratti; NASCIMENTO, Rafaela Artero do; MARTINO, Luis Mauro Sá. Iniciação científica e epistemologia da comunicação. **Observatório**, Palmas, v. 4, n. 6, p. 574-596, 2018.

12 FERRARA, Lucrécia D.A. *Introdução ao estudo da obra de Valdomiro Silveira*. 1963. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1963.

- CLARO, Alana; MOTA, Stéffanie M.; MARTINO, Luis Mauro Sá. Acontecimento, dispositivo e ação: leituras epistemológicas de Marcondes, Braga e Ferrara. In: MATTOS, Maria Ângela (org.). **Metapesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 362-376.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Introdução ao estudo da obra de Valdomiro Silveira**. 1963. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1963.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **O texto estranho**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **A Estratégia dos Signos**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Olhar Periférico**. São Paulo: Edusp, 1993.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Os significados urbanos**. São Paulo: Edusp, 2000.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Design em espaços**. São Paulo: Rosari, 2002.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Curitiba: do modelo à modelagem**. São Paulo: Annablume, 2007.
- FERRARA, Lucrécia D'A. **Comunicação Espaço Cultura**. São Paulo: Annablume, 2008.

Literacias para a cidadania global

Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Investigadora do Centro de Investigação em Comunicação da Universidade Nova de Lisboa (ICNOVA).

E-mail: barone.ferin@gmail.com

Resumo: Este texto discute a pertinência, atualidade e princípios do conceito de literacias para uma cidadania global. Após descrever historicamente a emergência e o enquadramento do conceito de literacia na década de 1960, aborda-se os fatores que impelem à sua expansão num mundo global. Descreve-se o entendimento de ler o mundo, como capacidade de buscar, agregar e interpretar informação a partir de múltiplas fontes e dispositivos, com o objetivo de compreender fenômenos e situações. Defende-se que o objetivo da literacia para uma cidadania global deve dirigir-se a todos os grupos sociais, identificados por características próprias e merecedores de abordagens específicas. A metodologia utilizada está sustentada na revisão bibliográfica e assume-se o pendor ensaístico e exploratório da exposição.

Palavras-chave: literacia; desordem informativa; ecossistema mediático; século XXI; literacia para a cidadania global.

Abstract: This study discusses the relevance and principles of the concept of literacies for global citizenship. After historically describing the emergence and framing of the literacy concept in the 1960s, we address the factors impelling its expansion in a global world. We describe the understanding readings of the world and the ability to seek, aggregate, and interpret information from multiple sources and devices, aiming to assess phenomena and situations. We argued that the objective of global citizenship should address all social groups, identified by their own characteristics and worthy of specific approaches. The methodology used is supported by a bibliographic review and assumes the essayistic and exploratory nature of our explanations.

Keywords: literacy; information disorder; media ecosystem; 21st century; literacy for global citizenship.

Recebido: 22/07/2022

Aprovado: 26/08/2022

1. INTRODUÇÃO¹

As literacias são uma ferramenta de compreensão e de ação individual e coletiva, num mundo de complexidades e desafios crescentes, onde as tecnologias de informação e comunicação, os seus conteúdos e efeitos adquirem uma centralidade indiscutível².

O conceito literacia nasceu na década de 1960, associado à ideia de educação para as mídias e à percepção que as crianças e os jovens, a partir da qual pessoas mais frágeis se encontravam indefesas e desprotegidas face às mídias, ao mesmo tempo em que eram vulneráveis e influenciáveis pelos conteúdos veiculados. A educação para as mídias se integra na corrente de pensamento crítico que analisou os fluxos de informação mundiais e a concentração das mídias e da informação. O relatório McBride (UNESCO, 1983), em 1980, promovido pela Unesco, constatou as desigualdades no acesso à informação, sempre em desfavor dos países e continentes mais despossuídos. Ao mesmo tempo, comprovou que a informação e sua distribuição se concentravam em quatro agências de notícias ocidentais: a francesa Agence France Press (AFP), a britânica Reuters, e as americanas Associated Press (AP) e a United Press International (UPI). Com vista a colmatar esta situação, o relatório propôs mudanças nos fluxos da informação, com o objetivo de descentralizar o acesso e a distribuição da informação e contrariar os fluxos dominantes do Norte para o Sul³.

O crescente papel global e nacional da informação e da comunicação, além da emergência da televisão, em 1982, levou um grupo de peritos reunidos sob os auspícios da Unesco, na cidade alemã de Grünwald, a publicar uma declaração que ficou conhecida como Declaração de Grünwald. O documento apelava à necessidade de se promover a educação para as mídias, principalmente entre as crianças e os jovens, dada a centralidade desses dispositivos na vida de todos os cidadãos. Ao mesmo tempo, valorizava o ecossistema mediático como um elemento da cultura e alertava para a necessidade de preparar os jovens para conviver e potenciar as vantagens da “boa” utilização das mídias.

Uns anos depois, em 1984, a Unesco publica o texto “L'éducation aux médias”, que preconizava a educação para as mídias, colocando a tônica nos processos de comunicação. O objetivo deste texto foi, primeiramente, apelar para que se investisse em melhorar as capacidades e as competências dos cidadãos face às mídias, tanto no domínio da compreensão como da utilização, especialmente entre os jovens e as crianças. O documento apontava a necessidade de os governos investirem na promoção de uma cultura capaz de utilizar os dispositivos de comunicação e de otimizar práticas comunicativas *na* e *para* a sociedade. Ao abrigo destas orientações, foram desenvolvidos programas e atividades educativas, tendo como destinatários finais públicos previamente identificados, no sentido de criar ferramentas educacionais adaptadas, com vista a estimular a alfabetização para as mídias e a sua utilização cidadã.

As propostas da Unesco, assim como as atividades posteriormente apoiadas pelas escolas e associações, fundamentaram-se no paradigma teórico advindo da Escola de Frankfurt, nomeadamente de autores como Adorno e Horkheimer, bem como nos estudos americanos que analisaram os efeitos diretos e indiretos das mídias. Os pressupostos assumidos se assentavam na ideia de que as mídias,

1 Este texto tem na sua origem o Seminário, realizado na Escola Superior de Publicidade e Marketing (ESPM), na Cátedra Maria Aparecida Baccega, intitulado “Literacias para a Cidadania Global”, realizado em fevereiro e março de 2021. Agradeço à Adriana Lima Oliveira o trabalho de compilação de apontamentos e o apoio da Professora Gisela Castro.

2 Tal como fizeram muitos autores dos estudos culturais, a partir da década de 50 do século passado, a autora declara que o seu lugar de fala se situa no mundo ocidental, embora haja uma profunda preocupação com a universalidade da proposta apresentada.

3 MATTÉLART, Armand. *A invenção da comunicação*. Lisboa: Piaget, 1994.

públicas ou privadas, constroem a realidade em função de determinados interesses instalados, têm objetivos comerciais e estão ao serviço de valores ideológicos que favorecem o poder econômico, político, ou ambos. Reconhecia-se, ainda, que os conteúdos, independentemente da natureza e da linguagem de cada mídia, têm implicações nos indivíduos e nas sociedades. No mesmo documento, salientava-se o papel do jornalismo como garantia da democracia, da liberdade de informação e de expressão, e conclamava-se os jornalistas a manter uma postura neutra e objetiva, a favor da democracia e dos direitos humanos.

Convém sublinhar, como refere Manuel Pinto⁴, que “o conceito de educação para a literacia mediática foi, historicamente, e em grande medida, um processo que se desenhou e desenvolveu no mundo ocidental”. A expansão do conceito à escala global, por mão da Unesco, nomeadamente à África e à América Latina, integrou nos debates perspectivas teóricas e conceptuais de países com passados coloniais e vivências muito diferentes. Emergiram, neste contexto, conceitos como “direito à comunicação”, “democratização da comunicação”, bem como perspectivas associadas à língua, à diversidade e ao multiculturalismo.

Em 2005, a Declaração de Alexandria⁵ dá corpo a uma outra vertente da literacia ao associá-la à aprendizagem ao longo da vida, no sentido de, numa sociedade democrática, “ser cidadão passa não só por ‘cumprir regras’, mas sobretudo, por participar de forma ativa, com vista a transformar os contextos sociais dentro da pluralidade”⁶.

Nos finais do século XX, com o desenvolvimento das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), associadas à expansão dos dispositivos mediáticos e à universalização das redes sociais, surgiram novos desafios, que impulsionaram novas abordagens à literacia, incentivando um conjunto de investigações e de propostas de ação. Como consequência, a expansão das redes sociais e de fenômenos a elas associadas, como a polarização política, os populismos e os discursos de ódio, vieram redirecionar os estudos de literacia.

2. LER O MUNDO

A consciência de uma cidadania global tem uma genealogia histórica, mas sua atualidade advém da transversalidade da informação e do reconhecimento de causas comuns agregadoras dos cidadãos, potenciadas pelas mídias tradicionais e pelas tecnologias da informação e comunicação. Na base desta percepção, estão os fluxos de informação provocados por eventos, tais como: as grandes catástrofes, as crises humanitárias, casos específicos causadores de impactos emocionais globais, e outros. Acresce-se que a globalização de um capitalismo predatório, vigente em todas as latitudes, contribuiu de forma inequívoca para a percepção deste mundo comum, independentemente dos pontos de vista e consequências geopolíticas. Por outro lado, a agudização da crise climática e os desafios que dela emergem, ao nível da sustentabilidade do planeta, facilitaram o reconhecimento dessa partilha de habitat e alertaram para problemas transversais. Entre estes elementos, destacam-se os desafios inadiáveis da mudança do paradigma energético e industrial, a urgência de medidas que promovem a conservação e proteção

4 PINTO, Manuel. Prefácio: conceitos e práticas. In: BRITES, Maria José; AMARAL, Inês; TORRES DA SILVA, Marisa. *Literacias cívicas e críticas*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2019. p. 7-8.

5 Cfr. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/ws1s/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>

6 MACEDO, Lurdes. Educação e literacia para as mídias na promoção da cidadania. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÉNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4., 2005, Aveiro. *Atas* [...]. Aveiro: Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, 2005.

de recursos naturais – e que reduzam as crescentes desigualdades – e alterem estilos de vida, fundados no consumo descartável. No centro, interligando e permeando esta conjuntura, estão, de forma omnipresente, as tecnologias de informação e comunicação.

As próximas décadas trarão mudanças drásticas ao cotidiano de muitos cidadãos, em todas as latitudes, não só derivadas, como já se referiu, das alterações climáticas, mas, também, provocadas pelos impactos em todos os setores da atividade social, das tecnologias da informação e comunicação digitais. Convém sublinhar que estas empresas são globais e, em países de democracia liberal, suas atividades e conteúdos não são regulados e estão hoje na mão de cerca de dez multimilionários, majoritariamente com nacionalidade norte-americana. Estas empresas – que obtêm maior valor no mercado global (Figura 2) – utilizam inteligência artificial, algoritmos e *bots* para extraírem proveitos da atividade dos seus utilizadores, sob a forma de tendências transformadas em dados.

Na Figura 1, pode-se observar que, tanto em economias controladas pelo Estado quanto em economias abertas, as designadas BigTec são aquelas que não só têm maiores lucros como chegam a um maior número de consumidores/utilizadores. Ao mesmo tempo, enquanto, na China, o controle destas empresas pelo partido único utiliza formas sofisticadas para condicionar os cidadãos, nas outras regiões do mundo, os algoritmos tendem a potenciar a polarização e os ataques à democracia.

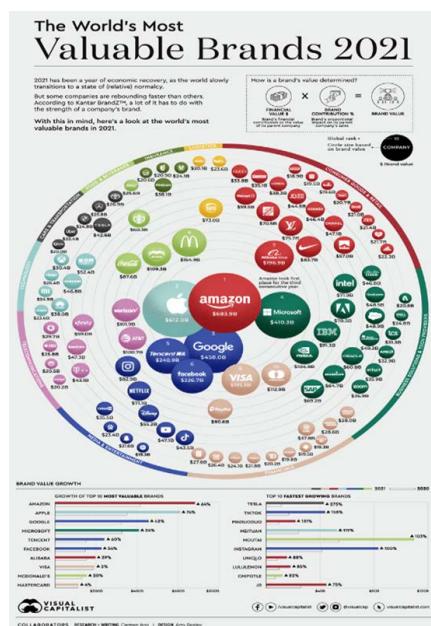


Figura 1: As marcas com maior valor no mundo em 2021

Fonte: <https://www.visualcapitalist.com/top-100-most-valuable-brands-in-2021/>.

Tal como refere a Unesco no documento “Think Critically and Click Wisely”⁷, a prioridade das democracias deverá ser a promoção de uma cidadania ativa, capaz de informar decisões individuais com repercussões globais. Este processo envolve a sensibilização dos cidadãos, a partir de um conjunto de aprendizagens com vista a desenvolver massa crítica capaz de ler o mundo, observar e interpretar fenômenos e propor alternativas inovadoras políticas, econômicas e sociais.

7 Cfr.: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Think-Critically-Click-Wisely.pdf>

Pensar a cidadania global requer competências que permitam ler não só a complexidade dos fenômenos mas, também, desconstruir estados e manipulações da emoção, que tendem a impor um pensamento dominante. Raciocinar sobre a interdependência global do mundo exige articular realidades e desafios de natureza diversa, que vão das catástrofes naturais às alterações climáticas; do papel hegemónico das grandes empresas tecnológicas às sofisticadas programações algorítmicas e *bots*, que controlam grande número de atividades quotidianas, inclusivamente as relações nas redes sociais. A cidadania global implica uma compreensão do mundo crítica e criativa, que coloque em questão o modo de vida proposto pelo capitalismo, nas suas formas mais agressivas e atuais; que tenha capacidade de sugerir alternativas aos padrões de consumo e à concepção de bem-estar, com vista a diminuir a desigualdade e a iniquidade; que incite ao desenvolvimento de formas alternativas e sustentáveis de organização social, acesso à energia, mobilidade, habitação e alimentação. Uma cidadania global exige, igualmente, uma concepção humanizada e menos produtivista de ciência, tecnologia e trabalho.

No ecossistema complexo do século XXI, estas aprendizagens, direcionadas a todos os grupos etários e sociais, requerem um novo conceito de literacia, expresso numa alfabetização sofisticada para conteúdos e informação, que envolva o treino de pensamento crítico, criativo, emocional e prospetivo, bem como o domínio de aptidões tecnológicas e digitais. A leitura do mundo não tem uma receita unívoca, mas é possível enunciar um conjunto de princípios, categorias e ferramentas que capacitem os cidadãos a cruzar olhares e perspectivar, num mundo fragmentado, polifônico e digital, cenários de leitura e interpretação que rebatam o pensamento linear e simplista, bem como a polarização crescente.

Compreender o desenho – a partir de diversos pontos de vista dos sujeitos e grupos envolvidos – dos contextos políticos, econômicos e sociais de determinados fenômenos constitui uma “condição”, sem a qual se tenderá para uma visão simplificadora e parcial do mundo. Este impulso de polarização, que envolve conteúdos e informação, agravado pelas tecnologias digitais e incentivado pelo ecossistema mediático e pelas redes sociais, perpassa as sociedades democráticas e atinge, como uma doença mortal, os totalitarismos, populismos e autoritarismos. O caminho para minorar esta tendência das sociedades atuais é uma alfabetização para o ecossistema mediático, transversal a todos os cidadãos, que permita a descodificação de objetos, emoções, fenômenos e acontecimentos. Uma educação formal e informal ao longo da vida, que potencie a capacidade dos cidadãos de compreender o(s) local(ais) de onde “falam” e onde estão “posicionados”, assim como das forças que se movem ao seu redor. Ler o mundo torna-se, assim, numa atividade que valoriza a observação sob múltiplas perspectivas, reconhece a emoção e favorece a elaboração de cenários alternativos e de argumentação, com base num racional universalizante.

Uma das categorias estruturantes da leitura do mundo é o reconhecimento de fenômenos globais, isto é, de ocorrências, eventos, acontecimentos, transversais a todas as regiões do globo, que, mantendo elementos comuns, tendem a manifestar-se e a ser vivenciados de formas diferenciadas. Estão nesta categoria e são matéria de conteúdo e tema de informação fenômenos como as alterações climáticas, a pandemia, a violência, a desigualdade/exploração, a mediatização, a digitalização e outras.

Todos estes temas são identificados e adquirem reconhecimento e percepção pelos cidadãos no mundo globalizado, embora assumam particularidades em cada região ou local, em função de contextos históricos, geopolíticos e económicos.

A percepção generalizada dos fenômenos identificados como globais determinam um mundo único, apesar de fragmentado e polifônico no qual se observa linhas locais de continuidade que induzem à percepção de singularidade de cada local e ou região. Aponta-se como exemplos destes cenários a expansão e o combate à covid-19, mas também as crises económicas de 2008, resultantes de episódio de falência de uma empresa financeira dos Estados Unidos, a emergência dos populismos e autoritarismos, ou a crise mundial, decorrente da invasão Russa à Ucrânia, em 2022.

Elementos estruturantes para a leitura do mundo são, ainda, o reconhecimento dos indícios da crescente desocidentalização e desdemocratização de continentes/regiões. Esta tendência que tende a pôr em cheque a ordem e a arquitetura mundial estabelecida pelo Ocidente, nomeadamente pelos Estados Unidos, após o término da segunda grande guerra mundial, aponta para um hiato temporal de desordem e caos, pautado pela desautorização, ou fim, das instituições existentes e a emergência de outros instituições internacionais. Situa-se neste contexto, por exemplo, as posições do ex-presidente Trump face às Nações Unidas, à OMS, ou ainda ao Acordo climático de Paris.

As tecnologias digitais e o papel das grandes empresas (BigTec) na difusão de conteúdos e de informação, bem como na sociabilização dos cidadãos, constituem outra categoria estruturante para a leitura do mundo. De assinalar que são as BigTec que, a partir das suas ferramentas difusoras de conteúdos e de informação, marcam as transformações económicas e políticas ao nível global, consolidando uma nova forma de capitalismo, designado ora de capitalismo digital⁸, ora de capitalismo de vigilância⁹, que tem nos dados fornecidos, voluntariamente, por utilizadores a sua matéria-prima de expansão. São as tecnologias digitais que sustentam a maior mudança de paradigma energético de que há memória na sociedade e, em simultâneo, estão no cerne das mudanças na sociabilização e no trabalho. Elas estão, igualmente, no centro das crises das democracias, potenciando a polarização ideológica, os extremismos e, ao mesmo tempo, favorecendo regimes totalitários e populistas, com base em formas totalitárias e secretas de programação algorítmica.

Ler o mundo envolve deste modo não só a capacidade de reconhecer fenômenos transversais, independentemente da sua localização, e os seus impactos globais, como conhecer o ecossistema mediático e digital em que eles ocorrem e a circularidade de conteúdos e informação que geram. A interdependência destes fenômenos é acentuada pela imprecisão de fronteiras entre telecomunicações, redes móveis, redes sociais, dispositivos, aplicações, ferramentas ou sítios. Os efeitos sociais destas dinâmicas, com relevância para a conectividade entre indivíduos, instituições e organismos, promove a geração de dados, o chamado “ouro moderno”, e alimenta os bancos de dados. Por exemplo, as redes móveis ou as redes sociais captam dados, públicos e privados, para desenvolver, com base na inteligência artificial, novos produtos. A conexão entre dados permite a

⁸ PACE, Jonathan. *The Concept of Digital Capitalism. Communication Theory*, Oxford, v. 28, n. 3, p. 254-269, 2018.

⁹ ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância*. Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

criação de perfis de utilizadores, oferecendo-lhes, por exemplo, geolocalização, sugerindo determinados consumos ou condicionando comportamentos.

Um exemplo concreto deste fenômeno quotidiano são as mobilidades: sempre que o cidadão viaja, oferece às redes a sua localização, os materiais que recolhe (como fotografias, vídeos e outros) e, em simultâneo, recebe, no seu telemóvel, coordenadas geográficas, informações horárias e climáticas, mas também, indicações sobre monumentos a visitar, experiências a ter ou restaurantes da proximidade. Paralelamente, o acesso das Big Tech a estes dados faz com que os cidadãos se encontrem, progressivamente, desprovidos de privacidade e constantemente monitorizados. Estes dados podem ainda ser disponibilizados a outras empresas privadas ou ao Estado, circunstâncias que permitem usos múltiplos, nomeadamente o acentuar da vigilância social, como aconteceu na pandemia de covid-19.

Há, ainda, um outro conjunto de dados, designados por Big Data, que está associado à ocupação e gestão do espaço público e às diversas formas de *e-governo*, controladas pelos Estados, que proporcionam o acesso às plataformas de serviços públicos e aos documentos digitalizados, de proveniência pública e privada. Este conjunto de dados abertos, que se encontra na posse de entidades públicas, mas também privadas, é gerado, majoritariamente, por organismos de interesse público, como as finanças, as conservatórias de registo predial, as entidades ligadas aos transportes, a gestão do abastecimento de água, as instituições de ensino, saúde e justiça, entre outros. Há também um crescente volume de dados privados, advindos do uso de redes sociais, tais como o Facebook, o Twitter, WhatsApp, e outros, que permitem aferir perfis de consumo e tendências face, por exemplo, à política, à alimentação, à mobilidade, aos cuidados de saúde, entretenimento ou turismo (Figura 2).

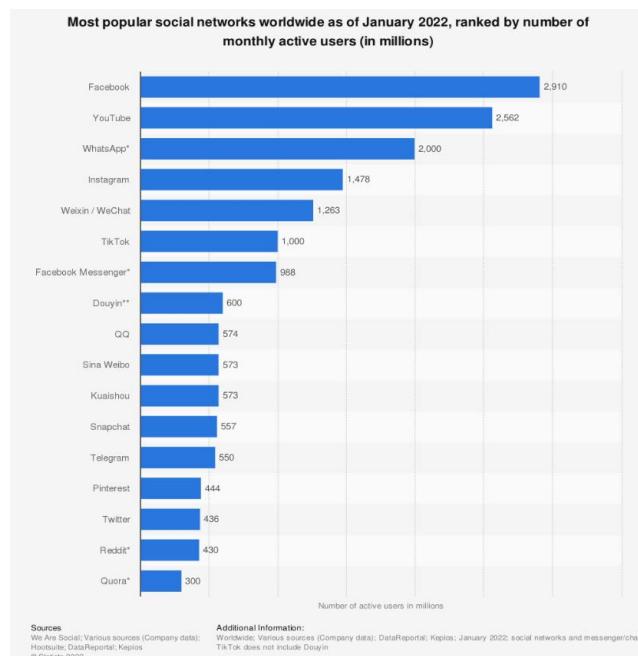


Figura 2: As redes sociais mais utilizadas no mundo (2022)

Fonte: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>

A existência, gestão e utilização destes dados cria enormes interrogações à sociedade civil e às democracias, levantando questões sobre a salvaguarda da privacidade e dos usos comerciais e políticos, não autorizados. Ao mesmo tempo, torna-se um enorme desafio que impele à reflexão sobre a sociedade e a democracia e à acumulação de capital, potenciada pelo digital, apelando à reprogramação da educação para este diversificado ecossistema mediático¹⁰.

3. DESORDEM INFORMATIVA

A desordem informativa é uma das características do mundo atual¹¹. Ler o mundo envolve, por isso, decifrar, a partir das condicionantes de cada sujeito, estes fluxos e equacionar cenários de interpretação. Convém assinalar que uma das características da produção de conteúdos e de informação¹² no ecossistema mediático e digital atual é não só a sua intensidade, mas também a sua circularidade e extensão. Quer dizer que qualquer conteúdo gerado, circula de forma intensa e rápida em inúmeros dispositivos e múltiplas plataformas, tendo capacidade de migrar e de se adaptar a linguagens e públicos diferenciados. A circularidade é potenciada pelas conexões tecnológicas entre empresas produtoras de conteúdos e dispositivos móveis, que visam à rentabilidade e à publicitação dos seus produtos, e que faturam com base em acessos, consumos e produções personalizadas. A situação se intensifica na circulação de fluxos de informação, que tende a se realizar em looping, acelerando e encurtando os ciclos noticiários e as agendas de informação, as mais das vezes sem controle de instituições jornalísticas e, ou, democráticas, objetivando lucros através do aumento de audiências, tornadas consumidores. Causas e consequências de um mundo politicamente polarizado e fragmentado, estas circunstâncias determinam processos de desinformação e a disseminação de má informação, ao mesmo tempo que promovem notícias falsas, instigadoras de discursos de ódio. Convém salientar que a desordem informativa está ancorada nas Big Tech que congregam o maior número de consumidores e, como foi anteriormente referido, constituem as empresas com maior valor no mercado mundial.

10 RAGNEDDA, Massimo. Conceptualizing digital capital. *Telematics and Informatics*, Amsterdam, v. 35, n. 8, p. 2366-2375, 2018; BUCKINGHAM, David. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, n. 37, p. 230-239, 2020.

11 WARDLE, Claire; DERA-KHSHAN, Hossein. *Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

12 Utiliza-se aqui os termos conteúdo e informação em sinônimo.

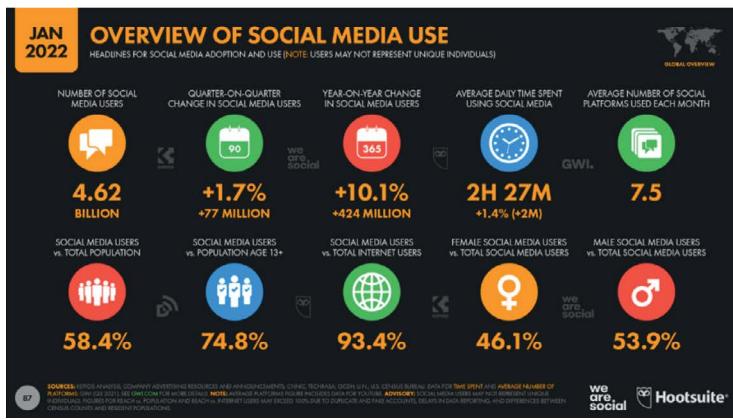


Figura 3: Usos mundiais dos meios digitais em janeiro de 2022

Fonte: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>.

Estas empresas consolidaram um novo contexto sociotecnológico, baseado nas redes, no digital e na mobilidade, promovendo alterações nas condições de acesso a conteúdos/informação e, ao mesmo tempo, permitindo que atores individuais, ou coletivos, cidadãos ou grupos de cidadãos comuns, acedessem a uma visibilidade virtual. Uma mudança que atingiu inesperadamente enunciadores tradicionais do espaço público e os colocou em concorrência com outros enunciadores que atuam nas redes sociais e no mundo digital de forma difusa. Se os enunciadores tradicionais - como as instituições em geral, e em particular a escola, a família, as igrejas, as empresas, a imprensa ou as mídias *mainstream* – atuavam com base numa comunicação hierarquizada e descendente, os novos enunciadores, que emergiram com base em aparatos tecnológicos, caracterizam-se por privilegiarem uma comunicação horizontal, desregulada, emocional e, muitas vezes, anónima e socialmente desresponsabilizada¹³.

A interconexão e autofagia destes dois polos concorrentes conduziram a transformações nas condições de circulação discursiva, na medida em que se estabelece uma dinâmica ininterrupta, onde interagem fluxos comunicacionais descendentes (por exemplo, de instituições, as mídias *mainstream* para os cidadãos), ascendentes (de cidadãos anônimos para as mídias) e horizontais (entre cidadãos), acompanhados de grandes cargas emocionais individuais ou coletivas.

Quadro 1: Elementos de comparação entre a Comunicação nos Meios Tradicionais e nas Redes Sociais

Comunicação nas Mídias Tradicionais	Comunicação nas Redes Sociais
Conversa unidirecional	Conversa multidirecional
Sistemas fechados	Sistemas abertos
Opaca	Transparente
Sobre "Nós"	Sobre "Eu"
Conteúdo controlado	Conteúdo espontâneo
Comunicação estruturada	Comunicação desestruturada
Estratégia de cima para baixo	Estratégia de baixo para cima
Linguagem formal	Linguagem informal
Envolvimento passivo	Envolvimento ativo
Métrica: audiência	Métrica: utilizador engajado
Pré-produção/grades/agendamento	Criação em tempo real
Gestão empresarial económica	Gestão por objetivos futuros
Plataformas concessionadas/utilizador pagador	Plataformas pagas/acesso gratuito

Fonte: Elaboração própria.

A qualidade das democracias e o exercício da cidadania têm sido as grandes vítimas deste ecossistema mediático e digital, cuja tentativa de regulação, nas sociedades democráticas, tende a ser percepcionada como uma forma de censura e uma ameaça à liberdade de expressão e de informação. Contudo, algumas formas de censura têm sido instauradas, com anuência dos cidadãos e empresas, tais como a que previne a pornografia, o terrorismo, discursos de ódio, as transferências “peer to peer” e restrições a determinadas utilizações de VPN.

13 ARLÓN, Mario; FECHINE, Yvana. *O fim da televisão*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.

Sair da armadilha da censura e, em simultâneo, ter algum nível público e democrático de regulação, não têm sido tarefa fácil. Tentativas de regulação, por exemplo, na União Europeia, não têm tido até ao momento grande sucesso, embora um primeiro passo tenha sido dado no sentido de “localizar” os impostos das BigTec nos países em que obtêm lucros. Uma outra disposição europeia orientou-se para a prevenção e vigilância de discursos de ódio e ações no sentido de reforçar os direitos humanos e a prevenção de todas as formas de discriminação. Em simultâneo, foi apoiado um investimento massivo em programas de literacia mediática e digital, direcionados para crianças e jovens mas, também, para grupos vulneráveis da sociedade, como idosos, migrantes e desempregados. Estas ações inserem-se na assunção da literacia como um direito básico a todos os cidadãos ao longo da sua vida no contexto da Declaração Europeia de Literacias.¹⁴

O combate ao cibercrime e às fábricas de trolls e de notícias falsas, com o apoio económico a empresas de *factchecking* e de vigilância ao cibercrime, tem sido uma outra frente de atividade regulatório, que com a guerra da Rússia na Ucrânia adquiriu uma outra dimensão e pertinência. Wardle¹⁵, identifica sete tipos de má informação ou desinformação, que podem surgir sobre a forma de sátira ou paródia, conteúdos errôneos, conteúdos mentirosos, conteúdos fabricados, falsas conexões e contextos e manipulação de conteúdos. Esta tipologia pode ainda ser especificada de forma a identificar-se os danos deste tipo de informação causados à democracia, tais como notícias sobre figuras públicas, com vista a publicitar rumores e fragilizar ações governativas que ponham em causa os interesses organizados; notícias que acirrem o conflito entre instituições, partidos e atores democráticos; notícias que desafiem as instituições democráticas e favoreçam interesses de mercado e cooperações em detrimento dos cidadãos, da cidadania e da democracia; notícias que promovam a descredibilização das instituições democráticas e dos seus agentes.

4. LITERACIA E LITERACIAS

Como anteriormente se referiu, saber ler, escrever, interpretar textos e contar constituíam os requisitos mínimos da acepção de literacia. As alterações tecnológicas das últimas décadas do século XX fizeram o conceito adaptar-se e adquirir novas valências e dimensões, tornando-o versátil.

O conceito emerge, assim, polissémico e plural, associado a um outro ecossistema mediático que faz circular conteúdos e informação, de forma horizontal e transversal, entre múltiplos dispositivos tradicionais e digitais. A imersão neste complexo ecossistema, com os consequentes impactos cognitivos e emocionais, e os desafios que este representa para os indivíduos singulares e para as sociedades em geral, levaram à reprogramação do conceito de literacia¹⁶.

No início do milénio, surgem diferentes designações do conceito, em consonância com as mudanças tecnológicas e em sintonia com a diversificação e complexificação do ecossistema digital. Silverstone¹⁷ considera *Media Literacy* o “pré-requisito” para a participação plena na pós-modernidade, envolvendo competências críticas de análise

14 Cfr.: ELINET <http://www.elinet.eu>.

15 WARDLE, Claire. *Fake news: it's complicated. First Draft*, [s. l.], 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 31 out. 2022.

16 PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago. *Educação para as mídias em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa: ERC, 2011.

17 SILVERSTONE, Roger. *Regulation, media literacy and media civics. Media, Culture & Society*, Thousand Oaks, v. 26, n. 3, p. 440-449.

e apreciação das dinâmicas sociais. Em 2008, a Unesco e a Comissão Europeia, arrancaram com programas de Literacia mediática e informacional (Media and Information Literacy), com vista a expandir o uso de competências digitais nas sociedades em crescente processo de digitalização. Seguem-se outras acepções e designações tais como: multiliteracias¹⁸; novas literacias¹⁹; educação para a literacia mediática²⁰; literacia múltipla e global²¹. Já a proposta de literacia digital de Sónia Livingstone²², desenvolvida a partir de projetos que analisaram o comportamentos de crianças e jovens na utilização de ferramentas tecnológicas, objetivou aferir como estes percepcionam, leem e interpretarem códigos e convenções digitais. O conceito incorporou, ainda, outras valências com a finalidade de responder a desafios como a utilização de elementos de segurança, domínio de fontes, controle de impulsos e emoções, avaliação da qualidade da informação ou a identificação de notícias falsas.

A expansão do conceito de literacia implicou, também, para muitos outros autores, a capacidade de interagir com a sociedade e o ambiente, com base em competências intelectuais e emocionais, tais como pensamento crítico, criatividade, capacidade de tomar decisões e resolver problemas assente em informação disponível, na avaliação de riscos e na gestão de emoções.

A gestão das emoções não tem sido merecedora de muita atenção nos programas e projetos de treino e aquisição de literacia, embora esteja inerente a áreas afetada pela comunicação, como a filmografia, a publicidade, o marketing e em conceitos trabalhados de forma sistemática no jornalismo, nomeadamente o infoentretenimento, mistura de informação e entretenimento. Convém salientar que o infoentretenimento se caracteriza pela pouca atenção dada a temas ditos “duros”, como a política, a economia ou questões sociais, acentuando a visibilidade de conteúdos “leves”, como o desporto, as celebridades, os escândalos e os factos insólitos. Nestas escolhas informacionais, suportados por estratégias visuais sofisticadas de edição, prevalece o sensacionalismo, a conflitualidade gratuita, o rumor e a intriga, encadeados à maneira de narrativas ficcionais, onde se identificam episódios pautados pela suposição, clímax e *pathos*²³. O infoentretenimento surge como um modo de informação carregado e gerador de elementos emocionais, que uma vez transposto para o online, tende a ser optimizado pela programação algorítmica.

Num ecossistema digital, dominado pela mobilidade e pelas redes sociais, assentes na automediatização, as emoções imediatas tendem a adquirir uma força expansiva, associada a conteúdos disruptivos, potenciadas por algoritmos. A emoção é um sentimento positivo e diverso, que distingue pela sua variedade os seres humanos de outros seres vivos.²⁴ A quantidade e multiplicidade de emoções expressa-se nos indivíduos através de inúmeros traços comunicacionais, dos verbais aos não verbais, dos culturais aos espontâneos. A transferência do campo emocional de um ambiente face a face para o online alterou a forma como as sociedades se organizam e os indivíduos pensam e se relacionam, sobretudo no campo das redes sociais, espelho de redes de emoção. O papel das redes, dada as características, assentes na programação algorítmica, de favorecer a instantaneidade, a intensidade e a efemeridade emocional, tornaram as emoções “mercadorias” de diversas espécies. A força desta propagação, que agrupa sensibilidades partilhadas e preenche vazios socioeconómicos, tende a

18 COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000; JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation, 2009.

19 DUSSEL, Inês. *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: desafíos para la escuela*. [S. l.]: [s. n.], 2014.

20 LOPES, Paula Cristina. *Educação para as mídias nas sociedades multimediativas*. Lisboa: CIES, 2011.

21 GUTIERREZ, Afonso; TYNER, Kathleen. *Media literacy, media education and digital competence*. *Comunicar*, Huelva, v. 19, n. 38, p. 1-8, 2012.

22 LIVINGSTONE, Sonia. *Media literacy: ambitions, policies and measures*. Brussels: COST, 2011.

23 MAZZOLENI, Giampietro. *Mediatization and Political Populism*. In: Esser, Frank; Strömbäck, Jesper (ed.). *Mediatization of Politics*. London: Palgrave Macmillan, 2014.

24 GONZALEZ, Ana María. *Introducción: emociones y análisis social*. In: FLAMARIQUE, Lurdes; D'OLIVEIRA-MARTINS, Madalena (ed.). *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo*. Madrid: Biblioteca Nova, 2013. p. 9-24.

promover bolhas ideológicas, onde o contágio emocional adquire notável preponderância, que tanto se orientam para o mercado sustentando, por exemplo, clubes de fãs ou seguidores de influencers, como adquirem sentidos de intervenção política, muitas vezes radicalizados em discursos de ódio e terrorismo. Promover a descodificação, controle e minimização dos impulsos emocionais deve constituir um dos objetivos atuais dos programas e atividades no âmbito das literacias.

Neste campo destaca-se a linha de pesquisa designada de literacia crítica que tem uma genealogia nos Estudos Culturais, desenvolvidos em Birmingham no Reino Unido, e contributos significativos na pedagogia de Paulo Freire. Esta linha de pensamento e de atuação visa oferecer “um enquadramento teórico e uma prática pedagógica para analisar criticamente a informação e criar mensagens mediáticas contra-hegemônicas”²⁵. Ela objetiva incorporar princípios, tendências e preocupações que informam o século XXI, desde as questões associadas à desordem informativa até às de natureza identitária e pós-colonial. A literacia crítica pressupõe uma alfabetização complexa em torno de seis questões: (1) construtivismo social, quem escreve o(s) texto(s) e mensagens; (2) linguagem, acesso e sentidos; (3) leituras possíveis realizadas pelas audiências; (4) valores representados, interpretados e condicionados à natureza do meio de difusão; (5) interesses e instituições envolvidas; (6) pluralismo e, ou, ponto de vista do(s) texto(s)²⁶.

Implicita à ampliação do campo conceptual da literacia está o domínio de uma arquitetura teórica e a proficiência na utilização de tecnologias digitais que permitam pesquisar, aceder e interpretar diversas fontes de informação em áreas centrais do conhecimento humano, como a política, a economia, o ambiente, a cultura, a saúde e outras. Está, igualmente, subjacente o autoconhecimento emocional e a capacidade de avaliar motivações que levam grupos a agirem em “bolha” e a se isolarem/radicalizarem face a determinados objetivos.

5. PARA UMA LIITERACIA GLOBAL

Não havendo receitas para uma literacia global, a proposta centra-se na captação dos cidadãos, ao longo da vida, para uma vivência democrática, num ecossistema mediático e digital. Deste modo, com os pressuposto anteriormente expostos, a literacia para uma cidadania global visa conhecer e agir num mundo, a partir das condutas de cidadãos conscientes da sua circunstância e criticamente informados, que utilizem de forma correta, ética e segura a tecnologia e, em simultâneo, se pautem por aspirações que contemplam toda a humanidade²⁷. Agir neste cenário envolve um conjunto de competências designadas *hard skills*, como aptidões de liderança; raciocínio abstrato; conhecimento técnico; cálculo matemático e estatístico; resolução de problemas técnicos. A estas devem-se juntar capacidades de outra natureza, *soft skills*, tais como de liderança paritária, apoiada em raciocínio emocional e gestão da comunicação intrapessoal e interpessoal, o que pressupõe uma imaginação criativa e a eficiência na resolução de problemas humanos relacionais.

25 SHARE, Jeff. Literacia crítica dos media. In: BRITES, Maria José; AMARAL, Inês; TORRES DA SILVA, Marisa (ed.). *Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2019. p. 73.

26 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. The critical media literacy guide: engaging media and transforming education. *Central European Journal of Communication*, t. 3., n. 2, Leiden, 2019.

27 Inserir a obra “Isman & Canan Gungoren, 2014” nesta nota de rodapé e na lista de referências..

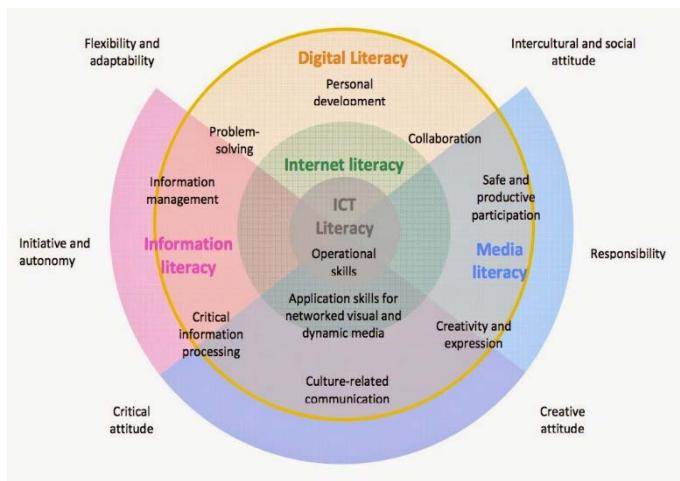


Figura 4: Competências para o século XXI

Fonte: ALA-MUTKA, Kristi. *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. JRC Technical Notes, 2011.

Os objetivos enunciados englobam três níveis de literacia distintos associados às tecnologias de informação e comunicação: (1) os princípios basilares; (2) as competências essenciais; (3) os modelos de projeção. Três níveis que representam três formas de vivenciar o mundo onde num primeiro nível, os sujeitos utilizadores possuem ferramentas de acesso e literacia social, mediática, digital rudimentar; um segundo nível em que estas capacidades se aperfeiçoam e potencializam com vista a uma otimização da utilização e da compreensão e, por fim, um terceiro nível, em que o grande objetivo é antecipar e projetar cenários, de forma a condicionar os usos sociais das tecnologias e as suas consequências na cidadania. Salienta-se que estes três níveis de literacia não são inteiramente distintos, pois para que um cidadão obtenha uma literacia com as características do nível dois, ou três, tem, obrigatoriamente, de adquirir as competências do nível anterior.

A aquisição de competências de literacia visa a participação, qualificada e consciente, dos cidadãos como atores no espaço público expandido pelas redes sociais. A tipologia existente considera que se podem distinguir papéis como: participantes, atores que apresentam temas e os discutem; moderadores ou mediadores, atores que negoceiam as interações online; comentadores profissionais, atores que com base em “autoridade” adquirida no espaço público, formulam opiniões e argumentam. Há ainda a salientar os atores que passeiam nas redes e observam, sem se pronunciarem e, finalmente, os provocadores que estimulam e instigam confrontos, e têm um papel importante na polarização das redes sociais. Estas formas de estar dos cidadãos nas redes sociais, são também objeto das literacias para a cidadania global, que visam uma participação cidadã neste espaço público alargado.

No primeiro nível de literacia estão os alicerces da alfabetização, uma aprendizagem que envolve as atividades de ler, escrever, calcular e contar. Contudo, na atualidade, a complexidade destas atividades não se resumo a conhecimentos elementares mas sim, a capacidades de consultar e identificar fontes, bem como de ler e interpretar materiais em diversos suportes e dispositivos, que vão de textos de jornais a cartazes ou

memes. A mesma dimensão perpassa a escrita, que sendo necessário o domínio básico, tem que se adaptar no quotidiano a diversos suportes tecnológicos, enquanto calcular e contar se situa, igualmente, para além das funções básicas e entra no domínio da compreensão da economia, das finanças e da programação digital.

Treinar este nível de literacia passa por exercícios que visam selecionar contextualizar, interpretar e analisar textos, imagens, vídeos, materiais ficcionais, memes mas, também, procurar e identificar fontes e avaliar como, de forma individual ou grupal, se utilizam as tecnologias da informação e comunicação.

O segundo nível de literacia reivindica a aquisição de competências específicas que promovam o empoderamento e apoia-se na vivência individual em um ecossistema mediático e digital. Trata-se de uma literacia adquirida em função do aproveitamento individual de oportunidades, que tanto pode estar alheada de qualquer instituição, como passar pela formação educativa continuada. O primeiro caminho passa, na sua generalidade, pelos usos insistentes e exploratórios de ferramentas, o segundo tem como objetivo adquirir, em função de objetivos, o reconhecimento de competências. Em ambas as estratégias o indivíduo visa adquirir habilidades e autonomia que permitam uma intervenção proativa num mundo complexo, mediatizado e tecnológico. Exemplos a este nível estão competências tais como: atuação em áreas específicas (trabalho, lazer, cidadania e outras); conhecimento do funcionamento e arquitetura de redes; domínio de linguagens de programação; produzir conteúdos em suportes e linguagens diversificadas, bem como decifrar, comparar e superar desafios colocados por softwares, nomeadamente games. É um nível de alfabetização que confere ao indivíduo instrumentos de participação, enquanto cidadão, numa democracia.

O terceiro nível de literacia, é entendido como capacidade de projetar, com base em informação e na articulação de modelos mentais, cenários próximos e futuros. Nesta última dimensão objetiva-se perscrutar a realidade, identificar tendências, atuar proativamente face à compilação e utilização indiscriminada de dados, prevenindo a vigilância da sociedade e os consequentes desenvolvimentos e disfunções do ecossistema mediático e digital. Simultaneamente, com base na capacidade de aceder de forma democrática e cidadã a dados, planeja-se criar múltiplos cenários alternativos e intervir na seleção e obtenção de soluções mais propícias à inclusão e ao aprofundamento da democracia. Exemplos transformadores deste nível de literacia, são os que promovem o envolvimento, recolha e utilização de dados, em ações que partem do cidadão comum para as instâncias políticas comunitárias, com vista à resolução de questões do quotidiano, configurando atividades tecnopolíticas, tais como prevenção de catástrofes climáticas, incêndios, vivência das cidades, optimização da mobilidade e outras. Estas práticas sociotécnicas de envolvimento com dados demonstram a possibilidade de agenciamento face à coleta massiva de dados por governos e corporações e podem ser observadas como expressões de *ativismo de dados*²⁸.

Citando o professor Manuel Pinto²⁹, não existe uma “linha justa” ou “correta”: “O que existe são múltiplos entendimentos e uma variedade conceitos e práticas de práticas, dos quais podemos colher inspiração para o que achamos necessário fazer, no tempo, lugar e circunstâncias que são os nossos”.

28 GUTIERREZ, Miren. *Data activism and social change*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

29PINTO, Manuel. Prefácio... Op. cit., p. 7-8.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BUCKINGHAM, David. Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. **Digital Education Review**, n. 37, p. 230-239, 2020.
- CARLÓN, Mario; FECHINE, Yvana. **O fim da televisão**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2014.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. London: Routledge, 2000.
- DUSSEL, Inês. **Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI**: desafios para la escuela. [S. l.]: [s. n.], 2014.
- GONZALEZ, Ana María. Introducción: emociones y análisis social. In: FLAMARIQUE, Lurdes; D'OLIVEIRA-MARTINS, Madalena (ed.). **Emociones y estilos de vida**: radiografía de nuestro tiempo. Madrid: Biblioteca Nova, 2013. p. 9-24.
- GUTIERREZ, Miren. **Data activism and social change**. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- GUTIERREZ, Afonso; TYNER, Kathleen. Media literacy, media education and digital competence. **Comunicar**, Huelva, v. 19, n. 38, p. 1-8, 2012.
- JENKINS, Henry; CLINTON, Katie; PURUSHOTMA, Ravi; ROBISON, Alice J.; WEIGEL, Margaret. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. Chicago: The MacArthur Foundation, 2009.
- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. The critical media literacy guide: engaging media and transforming education. **Central European Journal of Communication**, t. 3., n. 2, Leiden, 2019.
- LIVINGSTONE, Sonia. **Media literacy**: ambitions, policies and measures. Brussels: COST, 2011.
- LOPES, Paula Cristina. **Educação para as mídias nas sociedades multimediáticas**. Lisboa: CIES, 2011.
- MACEDO, Lurdes. Educação e literacia para as mídias na promoção da cidadania. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 4., 2005, Aveiro. **Atas** [...]. Aveiro: Comissão Editorial da Universidade de Aveiro, 2005.
- MATTELART, Armand. **A invenção da comunicação**. Lisboa: Piaget, 1994.
- PACE, Jonathan. The Concept of Digital Capitalism. **Communication Theory**, Oxford, v. 28, n. 3, p. 254-269, 2018.
- PINTO, Manuel. Prefácio: conceitos e práticas. In: BRITES, Maria José; AMARAL, Inês; TORRES DA SILVA, Marisa. **Literacias cívicas e críticas**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2019. p. 7-8.

- PINTO, Manuel; PEREIRA, Sara; PEREIRA, Luís; FERREIRA, Tiago. **Educação para as mídias em Portugal: experiências, actores e contextos.** Lisboa: ERC, 2011.
- RAGNEDDA, Massimo. Conceptualizing digital capital. **Telematics and Informatics**, Amsterdam, v. 35, n. 8, p. 2366-2375, 2018.
- SHARE, Jeff. Literacia crítica dos media. In: BRITES, Maria José; AMARAL, Inês; TORRES DA SILVA, Marisa (ed.). **Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar.** Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2019.
- UNESCO. **Um mundo, muitas vozes (Relatório MacBride).** Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- WARDLE, Claire. Fake news: it's complicated. **First Draft**, [s. l.], 16 fev. 2017. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/articles/fake-news-complicated/>. Acesso em: 31 out. 2022.
- ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância.** Lisboa: Relógio D`Água, 2020.

Dá para esperançar? Eu acho que sim. Entrevista com Nilma Lino Gomes

Cláudia Lago

Docente no Departamento de Comunicações e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA-USP). Coordenadora do AlterGen (ECA-USP).

E-mail: claudia.lago07@usp.br

Manuela Thamani

Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Pesquisadora do AlterGen (ECA-USP).

E-mail: manuelathamani@gmail.com

Resumo: Nesta entrevista à *Comunicação & Educação*, a ex-Ministra da Igualdade Racial e Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Nilma Lino Gomes, fala da sua trajetória como mulher negra em lugares de poder. Nilma aborda, entre outros temas, a interseção entre comunicação e educação e a questão racial e a produção de saberes acadêmicos advindos dos movimentos sociais, especialmente os movimentos negros, em contrapartida à ausência de sujeitos oriundos desses locais na produção intelectual, além de fazer uma reflexão acerca do uso que as universidades públicas têm feito das ações afirmativas, principalmente as cotas raciais, e suas consequências. Ademais, ela discute a questão do racismo estrutural e dos privilégios da branquitude na sociedade brasileira. Por fim, reafirma o seu otimismo em relação ao futuro do nosso país.

Palavras-chave: Nilma Lino Gomes; relações étnico-raciais; comunicação, educação e relações étnico-raciais; racismo estrutural; ações afirmativas

Abstract: In this interview to *Comunicação & Educação*, Nilma Lino Gomes, former Minister of Racial Equality and Professor Emerita at the Faculty of Education at the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), talks about her trajectory as a black woman in places of power. Nilma addresses, among other topics, the intersection between communication and education and the racial issue; the production of academic knowledge arising from social movements, in contrast to the absence of subjects from these places in intellectual production, in addition to reflecting on the use that public universities have made of affirmative actions, especially racial quotas, and their consequences. She also discusses the issue of structural racism and the privileges of whiteness in Brazilian society. Finally, she reaffirms her optimism regarding the future of our country.

Keywords: Nilma Lino Gomes; ethnic-racial relations; communication and education; structural racism; affirmative actions

Nilma Lino Gomes é natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. É pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra. É professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) na gestão de 2010 a 2014. É membra da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Gomes pesquisa, nas áreas de Educação e movimentos sociais, relações étnico-raciais e de gênero, formação de professores para a diversidade étnico-racial, etnografia e educação, sendo a autora de um importante pesquisa na área, transformada em livro: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. No Brasil, foi a primeira mulher negra a comandar uma universidade pública federal ao ser nomeada, em 2013, reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB). Sua trajetória pessoal e profissional é marcada pela luta contra o racismo, o sexism, a homofobia, o classismo e outros marcadores de opressão. Em 2 de outubro de 2015, Nilma Lino Gomes foi nomeada pela então presidente Dilma Rousseff para ocupar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que uniu as secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e parte das atribuições da Secretaria Geral, permanecendo no cargo até o dia do afastamento de Dilma Rousseff. Dentre as premiações recebidas, destacam-se: o Prêmio Magda Soares de Pesquisa em Educação, pelo Núcleo de Assessoramento e Apoio à Pesquisa da FAE/UFMG, em 2020; o Prêmio Carolina Bori, Ciência & Mulher, pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), como vencedora da área das humanidades, em 2022; a medalha Roquette Pinto de contribuição à Antropologia Brasileira concedida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 2022; a medalha Reitor Mendes Pimentel concedida por sua contribuição à UFMG.



Fonte: UFMG

A entrevista foi realizada em maio de 2022, portanto, antes das eleições que sagraram Lula o novo presidente do Brasil. Optamos por mantê-la na íntegra por

acreditar que ela não só espelha o momento em que estavam os, mas também aponta para o momento em que estamos agora, em que há a urgência da retomada da discussão das questões étnico-raciais em todos os espaços, especialmente os educativos, a partir da lógica não dos ataques, mas da ampliação. Recentemente Nilma Lino Gomes foi indicada como membra da equipe de transição do Governo Lula para as questões de Igualdade Racial.

Comunicação & Educação: A interface entre educação e comunicação e a questão racial é muito importante. No entanto, existem poucos trabalhos de pesquisa nessa área. Como você vê isso?

Nilma Lino Gomes: Conheço trabalhos que fazem a intersecção entre comunicação e educação, mas realmente não são hegemônicos. O que eu acho é que essa relação entre comunicação e educação enquanto um espaço de produção teórica de análise precisaria avançar mais, incorporando também a discussão sobre a questão racial, as relações raciais. Por isso, acho muito interessante o trabalho de Manuela Thamani, a dissertação que fez articulando a educação, a comunicação, as relações raciais e o movimento negro. O movimento negro e os movimentos sociais atuam na esfera da comunicação e, atuando na esfera da comunicação – minha tese –, eles são educadores. É um espaço educativo e os movimentos sociais, o movimento negro, têm trabalhado muito nessa esfera da comunicação, num processo de reeducação da sociedade em relação à questão racial, ao racismo, a reviver e retomar a trajetória de negros e negras na nossa sociedade, que construíram essa sociedade, que fizeram esta sociedade emancipar. Não há outra forma de fazer isso a não ser circulando as mensagens, por meio de diferentes linguagens. A comunicação nos possibilita isso. E tem trabalhos muito interessantes, como o do Nelson Inocêncio da Silva, que trabalhou com as imagens, as narrativas, na dissertação *Consciência negra em cartaz*. Ele pegou as imagens que o movimento negro usava para fazer suas denúncias e falar das conquistas em uma época em que não estávamos na esfera do digital. Quando eu vi esse trabalho ele me acendeu uma luz. Mesmo não sendo do campo da Comunicação nem da Educação, ele é das Artes; articulou artes, educação e comunicação. São poucos trabalhos. Precisamos de mais e precisamos articular o campo de pesquisas, de pesquisadores e pesquisadoras, tanto da educação e comunicação quanto os que são da educomunicação, para aprofundar as pesquisas. A dimensão racial é um aprofundamento muito interessante e traria grandes contribuições.

C&E: No Movimento Negro Educador, você comenta que a diferença entre o conhecimento nascido nas lutas e o conhecimento elaborado a partir delas é que o primeiro é um conhecer *com* e o segundo um conhecer *sobre*. Trazer estes saberes gestados nos movimentos sociais para serem discutidos na Academia é, automaticamente, já produzir um saber *com*? Ou nessa passagem temos perdido algo?

NLG: Eu diria que trazer estes saberes para dentro da produção acadêmica, para dentro da produção científica, já é um passo importante, um passo de ruptura com uma tradição que não considera estes saberes enquanto tais. Mas não é automaticamente mudança, ainda não. Primeiro porque eu acho que para

fazer esta mudança, este conhecer com, os sujeitos têm que estar em lugares de horizontalidade, em lugares democráticos. Não basta, portanto, uma recolha destes saberes, seja por meio de nossos projetos de pesquisa ou de extensão. Não basta interpretá-los e trabalhar com eles em nossas aulas, nossas pesquisas. Significa perguntar e indagar onde estão os sujeitos que produzem estes saberes. Neste sentido, acho que a pergunta se articula muito com a nossa luta por ações afirmativas, com a luta que nós do movimento negro – intelectuais negros e negras, intelectuais não negros e não negras antirracistas – travamos nos anos 2000, no início do terceiro milênio, para que as ações afirmativas fossem políticas de direito na nossa sociedade, o que fez com que, nas universidades, fosse traduzido na luta pela modalidade das cotas raciais, que depois se transformaram em lei – a 12.711 –, em cotas sociais e raciais. Eu penso, portanto, que o processo é mais complexo. Reconhecer que existem saberes produzidos nas lutas, que são um tipo específico de saber que, inclusive, indaga o saber científico, é um passo importante. Mas o outro passo é o que temos feito para que os sujeitos que produzem estes saberes estejam também no campo da ciência, estejam também no campo da produção científica, produzindo conhecimento junto com. Indagando o próprio conhecimento científico nas suas muitas lacunas, inclusive quando não reconhece estes outros saberes como válidos e legítimos.

C&E: Temos percebido na academia uma ampliação na circulação discursiva destes saberes, mas, ao mesmo tempo, a falta dos sujeitos que os produzem. As estruturas continuam muito fechadas? Na sua opinião, o que podemos fazer para abalar essas estruturas?

NLG: Eu vou aqui projetar utopicamente, na perspectiva de Paulo Freire: pensar o sonho possível, realizável. Olhamos para o presente e vemos os problemas que o presente tem, e projetamos um futuro outro a partir deste presente, mas com o pé bem no agora para pensar uma caminhada. Eu penso a universidade, o espaço da universidade, como este locus de produção do conhecimento científico. A universidade precisava se reinventar à luz das ações afirmativas. Ela precisava se reinventar à luz dessa política e dessa mudança emancipatória que as ações afirmativas trazem para a sociedade brasileira, e para as instituições de Ensino Superior em especial. E o que significa isso? Significa se deixar indagar por esse contexto e por essa mudança nos seus mais diversos aspectos: na sua estrutura, na sua gestão, no seu currículo, na sua internacionalização, na pesquisa, no ensino, na extensão... As ações afirmativas precisam ser colocadas como um eixo indagador, questionador do que temos feito até aqui das nossas próprias estruturas, que permita perguntar: estas estruturas que temos, tais como estão sedimentadas, cristalizadas, conseguem dar conta da novidade que significa a implementação das ações afirmativas, principalmente na modalidade cotas, e os sujeitos e as sujeitas que hoje chegam ao Ensino Superior Público? A estrutura que temos dá conta desses sujeitos? A partir daí, começamos a indagar os diversos espaços e tempos de nossas instituições. A pesquisa: como ela lida com isso? A extensão? E a internacionalização? Ela é sempre norte/norte ou faz de fato uma internacionalização sul/sul, o que significa abrir para outros países, para

universidades africanas, asiáticas e latino-americanas? Significa construir outros eixos emancipatórios que, muitas vezes, não são os eixos privilegiados, por exemplo, pelas agências de fomento. Ao mesmo tempo, sabemos que as instituições de ensino superior públicas têm autonomia e capacidade de construir políticas internas, ou seja, é possível construir, por exemplo, uma política de internacionalização sul/sul a partir dos recursos que as universidades têm, da articulação entre os diferentes projetos. Não é algo impossível de se fazer considerando, claro, um contexto de normalidade democrática, e não um momento de ataques à democracia, em que o orçamento das universidades está pífio. Mas este momento de grande restrição orçamentária é agora. E o que fizemos desde os anos 2000, quando, em 2003, tivemos a primeira experiência de cotas raciais, na Universidade do Estado da Bahia, com a reitora Ivete Sacramento, primeira mulher negra reitora daquela universidade? O que de lá, até o momento da grande restrição que hoje estamos vivendo, foi feito? Esta é a pergunta. Muitas vezes respondemos olhando para o hoje, quando as instituições públicas de Ensino Superior estão em situações gravíssimas. Porém, tivemos tempos melhores, em que as ações afirmativas estavam sendo implementadas por iniciativas específicas: primeiro em universidades estaduais, depois algumas federais e, a partir de 2012, com a lei, a ampliação do direito da ação afirmativa via cotas. Eu acho que temos que pegar as ações afirmativas e sua grande modalidade hoje, que são as cotas raciais, e, a partir delas, pensando nos sujeitos e nas sujeitas que elas possibilitam usufruir do direito ao Ensino Superior, indagar nossas instituições. E aí vamos poder pensar a estrutura, o currículo, a gestão, a implementação da Lei nº 12.090, de 2014, com as cotas para os concursos públicos federais, que está sendo burlada pela maioria das universidades. Vamos poder pensar a Pós-Graduação. Este é um exercício democrático e conectado com o tempo em que vivemos, em que as universidades públicas mudaram radicalmente depois da implementação da lei de cotas, com a entrada de estudantes de escolas públicas, estudantes pobres, indígenas, negros e negras e, depois, pessoas com deficiência. Universidades que ficaram mais diversas, mais interessantes. As estruturas precisam mudar, não podem continuar rígidas para um público diverso; para isso, temos que tratar da questão da permanência para esses e essas estudantes. Inúmeras pesquisas que apontam para o desempenho dos cotistas, mostrando o bom desempenho... inclusive, acabou de sair uma da USP, que demorou para implementar as cotas. Não há diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas; há pouca diferença ou, o que é muito comum, cotistas entram com um desempenho menor metrificado pelas notas, mas na trajetória vão ascendendo. Agora, se isso acontece quando não temos uma política de permanência nas universidades, pleiteada e construída coletivamente, imagina se tivéssemos esta política? O que teríamos em termos de potência mesmo, de impacto na produção de conhecimento, na extensão, na relação com a sociedade, na escola básica? Tenho falado frequentemente que temos que olhar, inclusive, para nossas normas. Já fizemos uma releitura dos nossos regimentos à luz das políticas afirmativas? Ou seja, temos que indagar as universidades, de dentro, se elas estão criando condições adequadas para estes sujeitos e sujeitas que estão chegando agora – e eu sempre vou enfatizar: chegando por direito.

C&E: Temos tentado fazer várias dessas discussões dentro das universidades, mas esbarramos na dificuldade de as pessoas entenderem a lógica do racismo estrutural, que organiza as relações sociais nos espaços. Como combater isso na educação, esta grande arena de disputa? Como travar este bom combate?

NLG: Vou pensar a Educação, então, de uma forma mais alargada, de uma maneira mais escolar, digamos assim, construída dentro das instituições, e a Educação Básica e a educação dentro do Ensino Superior, porque, muitas vezes, quando estamos dentro do Ensino Superior, nos excluímos. Parece que não somos educadores e educadoras, como se o ato de ensinar e estar como docente em uma instituição de ensino superior não fosse um ato educativo, de formação. Mas, se estamos nestes espaços, somos educadores e educadoras, estamos na formação com uma trajetória construída, institucional, com um currículo, disciplinas, conteúdo e relações pedagógicas. No Ensino Superior temos tudo o que se vê, por exemplo, no campo da Educação Básica, que é nossa referência quando falamos de educação. Então, como afirmei antes, as mudanças estruturais têm que ser feitas com as pessoas se indagando dentro das instituições. Para entender e combater esse racismo estrutural, é preciso que todas as instituições educativas se indaguem por dentro e, fazendo isso, questionem como o racismo se estrutura, se organiza e se realiza nestas instituições. Temos que indagar como o racismo opera e impacta a vida das pessoas nas instituições, trazendo para uma dimensão mais perto de nós, mais cotidiana, e não apenas na vida das pessoas negras. Precisamos retirar o racismo de um lugar exclusivista, como se a luta contra o racismo fosse só das pessoas que são as vítimas desse fenômeno perverso e como se a mobilização para a superação desse fenômeno fosse responsabilidade só das vítimas. Precisamos nos retirar desse lugar para entender que o racismo estrutural ataca a democracia, ataca a autonomia das pessoas e as relações de solidariedade que podemos ter numa sociedade; ele provoca injustiças das mais diversas. Ele afasta em vez de aproximar, de congregar. A forma como o racismo foi estruturado no país fez com que ele se entransasse na sociedade como se fosse algo exclusivo de quem sofre e como se a superação desse fenômeno perverso não fosse um dever político e ético de qualquer cidadão ou cidadã, não importando o pertencimento étnico-racial, e uma forma de fazer nosso país avançar, desenvolver. Como se combater o racismo não fosse uma forma de fazer com que a grande diversidade que temos consiga se expressar em sua pujança, e não articulada com a tremenda desigualdade que enfrentamos – econômica, social, racial, de gênero e de orientação sexual. O pensamento de que o racismo é um problema só de quem sofre é um pensamento elitizado, colonial, escravocrata mesmo, impregnado na nossa estrutura social, na nossa mentalidade, no nosso imaginário. Não tem outra forma de mexer com isso se não for falar sobre o fenômeno, denunciar, e se não for também construindo políticas públicas, para que sujeitos e sujeitas vítimas do racismo possam usufruir de direitos e espaços junto com as pessoas não negras. Portanto, voltamos à questão: uma

das formas de combater são as políticas afirmativas. Eu acredito nisso porque precisamos colocar estes sujeitos diversos juntos, convivendo, reagindo juntos, inclusive denunciando. Porque muito da branquitude que se esconde atrás de seus privilégios pode se esconder porque fica distante de sujeitos e sujeitas negros e não brancos da nossa sociedade. Branquitude tem a ver com poder e com classe social, e nós vivemos no Brasil muito apartados uns dos outros/umas das outras do ponto de vista étnico-racial. Parece que nós somos uma sociedade muito misturada, mas a gente sabe que isso é uma narrativa do mito da democracia racial. Basta a gente andar pelo nosso país, começar a chegar nos lugares de poder e decisão, para enxergarmos quão brancos, quão masculinos, quão elinizados eles são. Como nestes espaços vemos menor expressão e quantidade de negros e negras, de mulheres, de pessoas trans, de indígenas... ou seja, dessa diversidade pujante. Na universidade, nos espaços educativos, quanto mais ascendemos na trajetória educacional, mais vemos uma diminuição da presença da diversidade, com grupos que se parecem, ou se acham, mais homogêneos, que são mais próximos em termos de trajetórias econômicas, educacionais, aspectos culturais, de gênero e até mesmo de orientação sexual. Vamos tendo um esvaziamento da diversidade pujante e isso faz com que as pessoas tenham, literalmente, os seus ouvidos tapados e os seus olhos fechados para entender esse racismo estrutural. E tem mais uma coisa: nem sempre é um não-entendimento. Muitas vezes, as pessoas entendem, compreendem, mas sabem que, se mudarem de posição, haverá consequências dentro dos seus próprios grupos. As pessoas querem continuar nestes grupos, querem continuar tendo seus privilégios. Tem uma dimensão desse egoísmo, que é muito próprio do capitalismo, associado a essa ideia do privado: o *meu*. É a *minha* casa, é o *meu* emprego, é a *minha* faculdade, a *minha* escola. Essa mentalidade de posse que nós temos no Brasil vem dos tempos coloniais, da escravidão. Imagina quando trazemos essa mentalidade para o campo concreto da realidade, uma realidade que diz respeito a sujeitos e sujeitas cujos ancestrais foram trazidos à força, escravizados, tratados como coisas, como mercadoria, e são estas pessoas que hoje pleiteiam estar nos lugares de poder e decisão, lugares que não foram construídos para eles e para elas. Por isso é que mexer com o racismo estrutural é tão difícil, porque você tem desde o campo da formação de práticas excludentes, racistas, que reforçam os imaginários, até a percepção de que se nós nos posicionarmos de forma antirracista, deveremos reorganizar nossas relações de poder – indagar e retirar privilégios e transformar aquilo que foi privilégio em direitos, incluindo muitos e muitas que não estavam nesses espaços e nesses lugares. Acho que não é sempre que as pessoas não enxergam; acho que elas não querem enxergar. Porque se elas passarem a enxergar de fato, terão que se posicionar, e na hora que se posicionarem, terão que se posicionar *politicamente*, sair da zona de conforto de que o problema não existe. Sai da zona de conforto de falar que “isso não é comigo”. Teve uma campanha muito interessante na década de 1980, me parece, que chamava “Onde você guarda o seu racismo?”. As pessoas vão ter que falar onde elas estão guardando o racismo delas, né? E o interessante

é que a resposta para essa campanha era a seguinte: “racismo não se guarda, se joga fora”. Então, se você está guardando, tem um problema.

C&E: Esta questão se reflete também na sub-representação de pessoas negras no Ensino Superior?

NLG: Eu recebi da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros o boletim e fiquei vendo uma reportagem que eles mandaram para nós falando que, hoje, das 302 instituições de Ensino Superior Público no Brasil, nós temos oito reitores e reitoras negras. É um número irrisório, aponta para a sub-representação da presença negra nesse espaço importante da sociedade, locus de conhecimento e produção que é a universidade. Mas sabe o que eu fiquei pensando? É que esse número não era dessa forma quando eu fui reitora da UNILAB. Me parece que quando fui reitora da UNILAB nós tínhamos dois apenas. Então mesmo sendo irrisório, comparado com o restante da população, eu quero ver nisso o esperançar, eu quero ver nisso o movimento. Não só o quantitativo. Essa sub-representação tem impactado muitas pessoas, pessoas que não trabalham com a questão racial, que não são negras, para entender que há um problema aí. Eu me lembro que esses dados foram do Observatório da Branquitude, junto com a ABPN, que tem um projeto chamado “Negras Reitoras e Negros Reitores”, e um dos entrevistados, que era o Tales Vieira, coordenador do Observatório da Branquitude, que foi lançado agora, fala uma coisa muito interessante: que a falta de presença de negros e negras nesses espaços significa que há um excesso. Um excesso de quê? De pessoas brancas. E essa é uma boa forma de a gente entender o racismo estrutural. Esse excesso de pessoas brancas em determinados espaços e a ausência, ou sub-representação, de pessoas negras nesses mesmos espaços diz alguma coisa sobre as nossas relações. Ao mesmo tempo, quando vamos nas vilas e favelas, nos bairros periféricos, na situação do encarceramento, temos um excesso das pessoas negras e uma sub-representação de pessoas brancas. Isso é o racismo estrutural. Por isso que eu digo que nem sempre as pessoas não entendem ou não veem. Acho que, na maioria das vezes, as pessoas não querem entender ou não querem ver para não terem que tomar uma posição. E, principalmente, para não perder privilégio.

C&E: Você toca num ponto interessante, que é o Observatório da Branquitude, que propõe mudar um pouco a chave dessas leituras de inequidade racial a partir da branquitude, e começou junto com a ABPN. Importante esse apontamento, porque quando você foi reitora tinha uma pessoa a quem recorrer. Se você estivesse nesse lugar agora, você teria mais sete pessoas. Faz diferença, não é?

NLG: Sim, e essas oito pessoas estão se articulando, de certa forma, né? E tem outra coisa que é interessante. Quando eu fui reitora *pro tempore* da UNILAB, fui indicada pelo Ministério da Educação para implementar, construir a universidade. O reitor primeiro saiu, foi para a Secretaria de Ensino Superior, e eu fui, então, no lugar dele. Agora, o que é bacana é que esses outros colegas...

Eu não sei todos eles, mas alguns deles são reitores e reitoras eleitos. É diferente. No pleito, significa que tiveram a acolhida da comunidade acadêmica, da maioria. Recentemente, tivemos a eleição da vice-reitora, a Joana, na UFSC, ativista e feminista. Então, é isso. Nós também estamos construindo um projeto de poder: um projeto de poder emancipatório. Eu não falei de um projeto de poder reacionário? Acho que também o nosso esperançar passa por aí: a gente articular melhor e construir intencionalmente projetos políticos emancipatórios, sabe? De equidade racial, de equidade de gênero e, principalmente, projetos que criem passagens entre as nossas fronteiras. Porque acabamos tendo muitas fronteiras com cercas. Precisamos construir passagens entre essas fronteiras, o que não significa tirar os limites: há as especificidades de quem luta contra desigualdade de gênero, da luta LGBTQIA+, da luta do campo etc. Nós temos pautas e bandeiras específicas, mas precisamos criar aberturas entre as nossas fronteiras para que possamos transitar e aí construir projetos de poder mais robustos. Eu acredito nisso.

C&E: Estamos em um cenário cheio de entraves e extremamente desafiador. Você acha que as mudanças semeadas no passado recente ainda podem continuar se frutificando?

NLG: Tem uma história que responde esta questão. Quando eu era ministra, eu vim à UFMG na época em que a presidente Dilma fez uma grande campanha para conscientizar a população brasileira sobre a questão da chikungunya, lembra? Naquele momento? Então ela pegou todo o governo federal, todos os órgãos, juntou todo mundo e falou: “Ó, no fim de semana tal todo mundo vai viajar pelo Brasil”. E aí ela me mandou para cá, para Belo Horizonte. ~~Ela veio para mim, minha própria presidente, para a Faculdade de Medicina da UFMG conversar com pessoas da medicina~~, que tinha trabalhos muito bacanas. Fui com a vice-reitora da época, que hoje é minha reitora, a Sandra, e fomos fazer uma visita. Um professor quis que a gente entrasse na sala dele, e aí entramos naquela sala, e aqueles salões enormes da medicina que parecem auditório. Quando entrei naquela sala, olhei e vi estudantes negros, coisa que eu não via antes. Na minha época de graduação, sabíamos que o pessoal da Medicina não ficava muito com o pessoal das Humanas, e era um grupo extremamente elitizado e branco. E nesse dia, quando olhei o auditório e vi – com certeza era um número menor que o de brancos, mas se destacava uma turma mais mista –, eu olhei e fiquei muito encantada. Meu olho brilhou. O professor foi muito simpático e o diretor da faculdade nos apresentou, falou que era uma missão que a presidente Dilma tinha decidido para o Brasil e me apresentou como Ministra da Igualdade Racial e professora da UFMG. Vocês não têm noção de como aqueles meninos começaram a aplaudir. Foi um negócio de arrepiar. Eles começaram a aplaudir, assim, e aí todos os outros começaram a aplaudir também. Não precisa dizer mais nada para explicar o que estava acontecendo naquele momento, não é? Essas coisas assim eu guardo no meu coração, porque mostram que a gente está construindo uma mudança nesse país. Ela é lenta, porque a gente luta contra uma estrutura – nada mais nada menos que o racismo do capitalismo, o patriarcado. É lenta por isso. Mas a mudança está acontecendo, tem rupturas que estão começando a

acontecer. Por isso eu sempre dou ânimo para a juventude, sabe? Não pode esmorecer. Porque se a gente conseguiu isso aqui, quem vier depois de mim vai empurrar mais. Por mais que estejamos nessa catástrofe política, não vai mais retroceder o movimento que foi desencadeado. Tem um movimento sendo desencadeado. Não conseguimos com todos os colegas, mas vamos sumir colega que antes era resistente começar a discutir, uma pessoa que não é impactada pelas discussões... Acho que tudo isso é movimento.

C&E: Mencionamos bastante a Lei de Cotas, então vamos falar dela, que é um dos grandes assuntos deste ano por conta da discussão da revisão. Você está super envolvida nessas discussões, inclusive promovendo audiências públicas sobre o tema. Como você vê este momento que estamos vivendo? Quais as perspectivas neste cenário tão conservador?¹

NLG: O cenário é muito preocupante. Primeiro porque tem uma confusão que acontece em torno desses dez anos de que, passado este período, a Lei terminaria. Isto é uma confusão que foi plantada no – ou pelo – Congresso Nacional e na sociedade por outros grupos. Isso não é verdade. A Lei não vai terminar, porque não tem nada no texto dela que fale em vigência. Esses dez anos, esse momento de revisão, é um momento de avaliação, para aperfeiçoamento, como toda política pública. Esta é a primeira confusão que a gente tem que desfazer, para as pessoas entenderem. Como a própria Lei previa esses dez anos, tínhamos, até o ano passado, projetos que alteravam a Lei nº 2.711, propunham alterações e que não estavam tramitando com agilidade. E uma grande maioria de projetos de cunho conservador. O PL nº 3422/21 surge do campo da esquerda como uma proposição do campo progressista do Congresso Nacional, proposto por dois deputados negros, o Valmir Assunção (PT-BA) e a Benedita da Silva (PT-RJ), além do Carlos Zarattini (PT-SP), que é branco. Logo, o PL tem a adesão de vários outros deputados do PT e vai para o Bira do Pindaré (MDB-PA), que também é do campo progressista, relatar. Então, mesmo sendo um Congresso altamente reacionário, conservador, de uma maioria completamente reacionária e conservadora, é bom que o PL que surgiu esteja no campo progressista. Outro aspecto que hoje eu avalio como positivo é que, quando ele surge com um caráter de urgência – e mesmo nós que trabalhamos com o tema fomos surpreendidos, porque não sabíamos desta articulação para tramitar neste regime –, dá uma outra conotação, porque aí ele vira como se fosse o projeto de lei mestre, que apensa todos os outros projetos; todos os outros PLs são apensados a ele. E é uma vantagem ele ficar com esse protagonismo nesse momento, dentro de Congresso altamente conservador. O que acontece é que o campo da direita e da extrema-direita se articula e nós vimos que foi eleito da Comissão de Educação o deputado Kim Kataguiri, que sempre foi contrário à questão das cotas raciais, e ele saiu com um projeto que é o de retirar o critério racial da Lei nº 2.711/2012, uma proposta que corre por uma outra comissão. Então eu penso que o momento é complexo. Mas eu não gostaria que o projeto fosse votado neste ano; é um ano eleitoral e espero que o resultado das eleições seja favorável à democracia, mas, independentemente de tudo o que

1. Com a aproximação das eleições e agora com o resultado, a discussão não avançou. Mantivemos a questão e a resposta para dar uma dimensão das dificuldades e entraves que acontecem a partir do Legislativo. Esta questão, temos certeza, será palco de discussões dentro do Congresso que assumirá em 2023 – com um perfil ainda conservador. A diferença é que agora já temos manifestações explícitas do presidente eleito sobre a necessidade de retomar, em outros termos, a discussão racial no país.

está acontecendo, um ano eleitoral não é um bom ano para se votar projetos dessa envergadura, que mexem com tantas vidas, com a sociedade brasileira como um todo e, principalmente, com um Congresso conservador, com uma correlação de forças muito desigual. Não acho que seja esse o melhor momento. Acho que tem que ganhar terreno, também, na sociedade, que precisa compreender e dar seu apoio. Mas tem sido muito difícil, porque o Brasil, além de polarizado, está extremamente disperso – as pessoas estão dispersas. A situação da fome, do desemprego, da inflação, tudo o que está acontecendo. A perda de direitos... Tudo isso tem feito com que a população brasileira esteja dispersa diante de tantos problemas e não saiba para qual olhar, para qual problema dar mais atenção. E, com certeza, a vida, a sobrevivência é o que fala mais alto. As pessoas estão com fome, estão empobrecendo. Então, quando chegamos com questões da ordem política que também interferem, positiva ou negativamente, na vida dessas pessoas, há uma certa distância para entender qual a gravidade real do problema. Acho que estamos nesse momento da sociedade e acho que é muito delicado esse momento. E a gente precisa de todas as forças progressistas apoiando o projeto que é mais democrático, que está promovendo debates, audiências públicas etc. e denunciando, criticando, propostas que estão em curso e que retiram direitos e que, principalmente, retiram o critério racial das cotas e o fazem usando uma estratégia que é muito escusa: de novamente dizer que a questão não é o racismo, não é a desigualdade racial, mas que a questão do acesso da juventude negra e pobre ao Ensino Superior é a pobreza. Quando se retira o racial, querem deixar apenas o critério econômico, de renda, e talvez também escola pública. Isso, em uma sociedade conservadora como a nossa, pode convencer algumas mentalidades já contrárias ao recorte racial.

C&E: Você tem uma trajetória de ocupar espaços de poder, espaços de decisão e de gestão sendo uma mulher negra, e isso é uma coisa muito impressionante e muito impactante. O que é ser uma mulher negra em face a esses espaços? Quais são as dificuldades de estar nestes lugares?

NLG: É um lugar de muita responsabilidade. A primeira palavra que vem à minha mente é responsabilidade, principalmente sabendo tudo o que sei sobre a questão racial no Brasil e sendo uma mulher negra que estuda relações raciais. É muita responsabilidade chegar nesses espaços, porque – algo que eu sempre digo – eu nunca chego sozinha nesses espaços, eu sei que eu represento esses 56% da população brasileira e, dentro desses 56%, o número de mulheres negras que temos no país. E eu não só represento, como sei que essa população vive em condições históricas de desigualdade, de exclusão, de subordinação, de machismo e de racismo. É muita responsabilidade estar nesses lugares tendo a consciência política que eu tenho. É por isso que eu entendo que nunca são lugares em que eu chego sozinha: eu chego representando um grande coletivo. Eu enfrentei, enfrento e sempre terei que enfrentar violências e opressões interseccionais. Desde violências simbólicas até formas de violência físicas; a gente tem que tomar cuidado quando a gente está nesses lugares.

Eu sei que eu estou em espaços que interseccionam as opressões de raça, de classe e de gênero e sei também que antes que eu fale, que eu tome a decisão e oriente, a minha corporeidade negra chega primeiro. E sobre essa minha corporeidade negra a sociedade brasileira inscreve uma série de estereótipos. Sendo mulher e sendo mulher negra, eu sei que essa minha corporeidade desconforta, assusta, causa admiração, causa espanto também, e quando essa corporeidade chega nos lugares, nos espaços de poder e decisão, e se movimenta de forma a denunciar o racismo, principalmente, causa muitas rupturas, causa muitos desconfortos e produz, inclusive, adversários e adversárias. Eu sei disso tudo. Por outro lado, por ter participado desses lugares, eu sei que tem uma repercussão muito positiva, de orgulho. Sei que muitas pessoas que nunca nem conversaram comigo se orgulham e se espelham em mim. Eu viro uma referência, eu me torno uma referência afirmativa para muitas pessoas, principalmente para jovens. Eu sei que eu me torno essa referência. Então, isso também é motivo para ser grata ao universo, para ser grata aos meus ancestrais, às minhas ancestrais, a todas as energias do bem e aos orixás, porque é um privilégio – e aí sim, esse sentido da palavra privilégio – ter conseguido, na minha trajetória, passar por esses lugares, ter ocupado esses lugares e ter, de alguma forma, conseguido dialogar com as pessoas desses lugares e com o meu povo. Porque em todos os lugares que ocupei a temática racial era meu foco de atuação. É muito interessante porque às vezes as pessoas falam assim: “Nós, negras e negros, não sabemos falar somente sobre a questão racial, somente sobre o racismo, sobre ações afirmativas. Nós sabemos falar sobre muitas outras questões, e temos interesse em falar sobre muitas outras questões”. Contudo, na minha trajetória, me especializei, digamos assim, no trato da questão racial, na discussão sobre o racismo, na construção de projetos, de políticas, tanto dentro da universidade quanto fora dela, de combate ao racismo, de ações afirmativas. E eu tenho muito orgulho disso. É uma escolha intencional e eu fico muito bem nesse lugar, porque o que é bom é que hoje nós estamos em um contexto em que as ações afirmativas, na modalidade de cotas, já têm impacto na sociedade. Então, hoje nós temos um grupo de intelectuais negros e negras que estão em outras áreas, que debatem outras questões além da racial, e a gente pode estar um pouco mais representado em alguns lugares, embora sempre seja uma sub-representação quando comparada à quantidade de pessoas brancas que estão nesses espaços. Quando eu estava me formando na graduação, na década de 1980, não era esse o contexto em que nós vivíamos, era um outro contexto. Os anos 2000 trazem, no terceiro milênio, algo que é muito interessante: a possibilidade de convivência de várias gerações negras. Eu consigo conviver com gerações negras que foram as minhas referências na juventude e que estão hoje atuando, eu convivo com a minha geração e eu convivo com a geração jovem. Tanto a minha geração quanto a anterior lutaram para que a juventude estivesse nesses espaços, também, de conhecimento e de produção, chegando no mercado de trabalho com uma competência, com uma expertise etc. Ter passado por esses espaços, para mim, é isso: um misto de responsabilidade, de reconhecimento da representatividade,

de orgulho, de saber que é uma trajetória coletiva, não individualizada, e de sempre reclamar, sabe? A filosofia ubuntu, essa ideia de que “eu sou porque nós somos”. Se eu chego nesses espaços, eu não estou sozinha, o que significa que muitos outros e muitas outras chegaram comigo e que eu posso, inclusive, abrir portas para que outros e outras cheguem e para que muitas pessoas possam olhar e se inspirar e falar assim: “A Nilma conseguiu, eu também consigo”, “A Nilma está lá, eu também posso estar lá, esse lugar também é meu; pode ser meu de direito”. Isso é muito bacana, mas é, também, bem pesado.

C&E: Podemos ser otimistas sobre o futuro deste país?

NLG: Olha, a gente tem que ser. Nós *temos* que ser otimistas. Porque se não formos otimistas, seremos tragados pelo pessimismo, pela cultura do ódio, pela desesperança. Temos que ser otimistas e proativos. Não podemos ser otimistas e não nos mexermos para mudar a situação em que nós estamos. O otimismo é que nós estamos vivas e vivos e que temos uma consciência política que nos leva a lutar pela democracia e nos leva a querer transformar essa democracia por dentro. Que essa democracia consiga cada vez mais ser ampliada para que a diversidade de sujeitos coletivos que existe neste país usufrua dela e que estes usufruam sendo respeitados nas suas diferenças. Ao mesmo tempo, que essa democracia nos possibilite ter políticas públicas que sejam universais, que sejam sociais, voltadas para os vários setores e, principalmente, para pessoas que sofrem com a desigualdade, e políticas de ações afirmativas para corrigir as injustiças e as desigualdades históricas que recaem sobre determinados coletivos sociais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual no nosso país. Acho que se a gente não nutrir, entre nós, um otimismo de que temos que continuar lutando por esse alvo democrático que nós queremos, nós nos perdemos no caminho e somos tragados por tudo isso de negatividade, de retrocesso, de cultura do ódio que nós temos vivido hoje, muito em função desses grupos que semeiam esse negativismo das mais diversas formas e esse pessimismo em relação à própria diversidade que existe na sociedade brasileira. Esse grupo tem agora, uma representatividade política, coisa que ele nunca teve. Com certeza o alcance das iniciativas retrógradas e reacionárias é outro hoje no Brasil. O grupo sempre existiu, esses coletivos sempre existiram. Não surgiram do nada, não surgiram depois do golpe de 2016; eles sempre existiram. E sempre existiram na história do nosso país. Tem heranças escravistas, coloniais. Quem são esses sujeitos que se organizam para atacar a democracia? Mas esses sujeitos tiveram, pelo menos durante um período, de 2000 até 2016, menor representatividade em determinados espaços políticos e, principalmente, no contexto do Executivo federal. Mas o que eles estavam fazendo? Eles e elas? Construindo um projeto de poder. Nesse tempo todo foi gestado um projeto de poder. E eu penso que no campo progressista, no campo emancipatório, nós não fomos atentas e atentos o suficiente para perceber esse projeto sendo construído. Esse projeto que está em curso, de desmonte, não é só de agora, na minha opinião. Espero que fiquemos mais

sábias e mais sábios para lidar com toda essa complexidade que tem no país. Eu não posso dizer que eu navego no pessimismo. Claro que tem dias que eu estou mais para baixo, mais desanimada etc., mas, ao mesmo tempo, eu sempre vou falar isso: quando eu vejo a minha história e a história dos nossos ancestrais e penso na forma como foram trazidos, à força, para esse país, tudo que essa população escravizada viveu nesse país e o tanto que resistiram, o tanto que lutaram, a ponto de eu estar aqui, com vocês, respondendo perguntas sobre o que é ser uma mulher negra em posições de poder, eu não posso cair no fatalismo nem no pessimismo. Eu não tenho o direito. Eu só posso continuar e lutar para que as coisas mudem, construindo projetos e ações políticas que sejam emancipatórios e, principalmente, derrubando fronteiras. Acho que no campo emancipatório, em articulação com a questão racial, precisamos derrubar fronteiras que nos separam. Acho que o antirracismo é uma possibilidade de derrubar fronteiras, a articulação de pessoas negras e não negras na luta contra o racismo, sabe? Para entender que essa luta é de fato uma luta de todos e todas nós. Acho que nós temos que lutar para que as lutas feministas, de emancipação da mulher, sejam também lutas compreendidas pelos homens, para que a gente consiga fazer mudanças. Porque a gente não consegue fazer mudanças sozinhos – cada vez mais eu vejo isso. Nós precisamos de todas as pessoas imbuídas na luta por direitos, na luta pela democracia, e precisamos, também, que essas pessoas todas sejam educadas sobre a forma como veem a interseccionalidade de raça, de gênero, de classe e de orientação sexual. A gente precisa avançar nisso. Nós não podemos retomar a nossa democracia e voltar a não avançar nessas questões, no campo das lutas emancipatórias, inclusive no campo da produção acadêmica. Olha aonde chega uma sociedade em que a dimensão racial não é debatida da maneira como deve ser, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, em que as populações indígenas e negras são sub-representadas. Nós colocamos nas mãos de um grupo, digamos assim, muito poder e esse grupo tem poder aquisitivo, tem poder de determinados campos da religiosidade e tem poder na política, e esse grupo não é reeducável. Eu acho que esse grupo não é reeducável porque ele fez uma escolha, e isso é algo que passei a compreender melhor. O grupo que hoje destrói a democracia fez essa escolha porque esse é o projeto político desse grupo. Então, nós temos que nos articular mais e nos irmanar mais com e entre as forças democráticas. Daí eu acho que o otimismo, se é que posso dizer que é otimismo, é isso. Acho que prefiro falar do esperançar do Paulo Freire do que falar de otimismo. Então, talvez a minha resposta fique assim: dá para esperançar? Eu acho que sim.

Comunicação e experiências multiterritoriais: integração na cooperação da pós-graduação durante a pandemia

Daniela Zanetti

Docente do PPG em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Letras pela Universidade Mackenzie.

E-mail: daniela.zanetti@ufes.br

Edgard Patrício

Docente do PPG em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Jornalista.

Doutor e mestre em Educação pela UFC.

E-mail: edgard@ufc.br

Lisiane Aguiar

Docente do PPG em Comunicação, Territorialidades e Saberes Amazônicos da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Comunicação pela Unisinos.

lisaguiar@gmail.com

Mara Rovida

Docente do PPG em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba. Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Libero.

E-mail: mara.rovida@prof.uniso.br

Paula Melani Rocha

Docente do PPG em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora e mestre em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e pós-doutora em Jornalismo pela Universidade Fernando Pessoa (PT).

E-mail: pmrocha@uepg.br

Rafael Schoenherr

Docente do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutor em Geografia pela UEPG e mestre em Ciências da Comunicação pela Unisinos.

E-mail: rschoenherr@uepg.br

Recebido: 25/06/2021

Aprovado: 31/01/2022

Comunicação e experiências multiterritoriais

- Daniela Zanetti, Edgard Patrício, Lisiane Aguiar, Mara Rovida,
Paula Melani Rocha, Rafael Schoenherr e Tamires Ferreira Coelho

Tamires Ferreira Coelho

Docente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Poder da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: tamires.coelho@ufmt.br

Resumo: Este relato de experiência aborda reflexões de âmbito teórico e metodológico resultantes da oferta interinstitucional de uma disciplina sobre Comunicação e Territorialidades, reunindo estudantes de pós-Graduação de seis programas das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil. A proposição experimental foi possibilitada pelo ensino remoto durante a pandemia de covid-19, atravessada pelo cenário de crise política, econômica e sanitária, e constituída por contribuições advindas de rodas de conversa com a turma e jornalistas independentes e atuantes nas periferias de diferentes regiões brasileiras. Constatase a potência da abordagem da pluralidade de experiências (acadêmicas e alternativas contra-hegemônicas) como caminho para entender as complexas tramas territoriais que constituem processos comunicativos muito além do aparato conceitual sistematizado na literatura.

Palavras-chave: comunicação; territorialidades; educação; pandemia; cooperação.

Abstract: This experience report addresses theoretical and methodological reflections resulting from the interinstitutional offer of a discipline on communication and territorialities, which gathered graduate students from six programs in five Brazilian regions. Our empirical proposition was made possible by remote teaching during the COVID-19 pandemic (intertwined with a political, economic, and sanitary crisis) and constituted by contributions arising from alternative/independent/periphery practices during roundtables with the class. The power of approaching the plurality of experiences (whether academic or not) suggests a way to understand the complex territorial plots constituting communicative processes far beyond the conceptual apparatus systematized in the literature.

Keywords: communication; territorialities; education; pandemic; cooperation.

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da disseminação geográfica em escala de curto período da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, com surtos em países de diferentes continentes, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ocorreu em 11 de março de 2020¹, após 71 dias do conhecimento dos primeiros casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China. Ao anunciar a classificação do status de contaminação da covid-19 como pandemia, o então diretor da OMS, Tedros Adhanom, reiterou o alerta aos 196 países integrantes da entidade, para o Regulamento Sanitário Internacional (RSI) na coordenação e cooperação global em barrar a propagação do vírus e orientou sobre o distanciamento social e outras medidas preventivas.

¹ Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Frente à novidade, ao desconhecimento de informações sobre o novo coronavírus e à rápida proliferação de casos, autoridades políticas e sanitárias nacionais e internacionais transitavam em protocolos ainda em testes, enquanto pesquisadores e profissionais da saúde aventuravam-se em um longo percurso de estudos na busca de conhecimentos sobre a nova doença, tratamento e vacinas, ainda em processo. No Brasil, um dia depois do pronunciamento da OMS, o Ministério da Saúde publicou a Portaria N°356 com determinações de medidas de isolamento de 14 dias para pessoas infectadas e de quarentena (até 40 dias, com possível prorrogação) para “reduzir a transmissão comunitária e garantir a manutenção dos serviços de saúde no território”². O receio era o colapso do sistema de saúde brasileiro e que parte da população ficasse desassistida, o que se consumou no decorrer de 2020 e 2021.

Um país com a extensão territorial do Brasil (8.516.000 km²), 27 unidades federativas (26 estados e o Distrito Federal), uma população de 211,8 milhões de habitantes³ distribuída em 5.570 municípios, com diversidade étnica, cultural e regional, desigualdades econômicas, sociais, raciais, étnicas e de gênero, e sem uma coordenação política alinhada entre as instâncias municipais, estaduais e federal já traria desafios por si só em um cenário pandêmico. Uma vez que foi constatada a ausência de uma gestão centralizada e de protocolos guiados pela ciência no combate à pandemia, o país passou a atravessar a maior crise sanitária do século XXI, como um trem desgovernado, resultando em alto índice de mortalidade⁴.

Estados e municípios passaram a instrumentalizar as recomendações de isolamento e distanciamento social conforme registraram casos de morte em seu território. As determinações de suspensão das aulas em instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior, ocorreram em momentos diferentes e em consonância com as regulamentações do tipo da instituição, seja federal, estadual e municipal. Também houve diferenciações entre cursos de graduação e pós-graduação. No âmbito da academia, a suspensão das aulas presenciais compreendeu um leque diversificado de situações que transcorreram ao longo do ano de 2020: (1) paralisação total das atividades; (2) introdução de aulas no formato remoto; (3) aplicação de modelos híbridos diferenciando aulas teóricas de práticas; (4) ofertas de cursos de extensão e oficinas em formato remoto; (5) desenvolvimento de atividades e projetos de pesquisa nos formatos presencial e remoto.

Nesse contexto pandêmico, de incertezas e descompassos de calendários, emergiu a proposta elaborada pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, em meados de julho de 2020, de desenhar uma disciplina transversal e integrada por programas de pós-graduação das cinco regiões do país. Por um lado, o ensino remoto apresentava dificuldades de acesso universal à internet e a equipamentos como computador e dispositivos móveis, em um país marcado por desigualdades econômicas e tecnológicas. Há também uma variável vinculada às condições de insalubridade que envolvem se posicionar durante horas em frente à máquina ou no manuseio de aulas pelo celular diante de conexões ruins, prejudicando a adaptação do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, despontava-se uma oportunidade de articular uma disciplina com amplitude nacional, envolvendo docentes e discentes. Na docência vislumbrou-se

2 Portaria N° 356, de 11 de março de 2020, disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>.

3 IBGE (2020).

4 Em 25 de maio de 2021, o país registrou 452.224 mortes e 16.195.981 casos da doença, de acordo com o consórcio de Mídia formado por UOL, G1, Folha de S. Paulo, O Estado de S. Paulo, O Globo e Extra, que colecionam informações junto às secretarias estaduais de saúde.

a possibilidade de ofertar módulos demarcados pelas expertises e trajetórias de pesquisa de cada um dos docentes e programas de pós-graduação envolvidos, bem como expor as particularidades e especificidades regionais que atravessam as práticas comunicacionais e científicas na área da Comunicação, além da riqueza em compor o debate com conhecimentos e vivências múltiplas e únicas adquiridas nas experimentações dos territórios pelos quais circulamos.

Com esse propósito nasceu a disciplina integrada Comunicação e Territorialidades, ofertada por seis programas de pós-graduação em Comunicação e Jornalismo vinculados às Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Sorocaba (Uniso) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O objetivo deste texto é articular reflexões e aprendizados teórico-metodológicos provenientes de múltiplas simultaneidades de práticas de comunicação e jornalismo e suas heterogeneidades distribuídas pelas cinco regiões do país, a partir do recorte de uma disciplina interinstitucional composta também por uma pluralidade de territórios conceituais alinhados aos seis programas que a integram.

2. TERRITORIALIDADES QUE ATRAVESSAM EXPERIÊNCIAS

A disciplina se sustenta a partir da percepção de iniciativas de comunicação, que se vinculam a territórios periféricos. Essas práticas comunicacionais tentam estabelecer um contraponto à compreensão das periferias como ambiente de negatividade, declarado como local apenas de violência e degradação⁵. A proposta da disciplina reconhece a diversidade dessas práticas comunicacionais, não estabelecendo uma visão única de periferia. Incorpora a diversidade de relações desenvolvidas nesses territórios, que extrapolam a dimensão física e se constituem também em sua dimensão simbólica, e abrange a dimensão da regionalidade como possibilidade de marcador de distinção dessas práticas. Assim, cinco dimensões foram definidas pelos programas para chegarmos à abordagem da discussão da temática, apresentadas a seguir.

2.1. Pensamento decolonial como paradigma de percepção do território / Pensamento decolonial e comunicação das periferias

O pensamento decolonial incorpora outra visão das relações estabelecidas entre países ocidentais do Norte de Produto Interno Bruto (PIB) per capita elevado e países ocidentais do Sul de PIB per capita baixo. Essas relações são contextualizadas por processos históricos, originários do sistema de exploração comercial estabelecido no início dessas relações, fracionado entre metrópole e colônias.

O tripé que sustenta a lógica colonial se estrutura a partir da hierarquia dos saberes, em torno da ciência positiva (colonialidade do saber), o que levou à estratificação eurocêntrica dos povos (colonialidade do ser), definindo um projeto civilizatório (colonialidade do poder), de acordo com Villanueva⁶.

5 D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 18-36, 2020.

6 VILLANUEVA, Erick R. Torrico. Pilares teóricos latinoamericanos para la decolonización comunicacional. *Otros Logo*, Neuquén, n. 9, p. 62-84, 2018.

A comunicação, enquanto área de conhecimento, epistemicamente toma empresado para si esse mesmo tripé para definir-se. As linhas temáticas dão prioridade a questões próprias de seu contexto de origem.

Algumas bases da episteme moderna, e que contaminam a episteme comunicacional, dão conta, na compreensão da colonialidade, da percepção de territórios periféricos. 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 4. Pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imáturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera, conforme Dussel, citado na obra de Ballestrin⁷. Para Dussel, “a América não somente foi a primeira periferia do sistema-mundo como também a primeira oportunidade de acumulação primitiva do capital (Castro-Gomez, 2005a)”⁸.

Essa mesma interpretação, ou uma interpretação que incorpore princípios e elementos do pensamento decolonial, pode colaborar para a compreensão da relação que se estabelece, no ecossistema comunicacional, entre centro e periferias, na perspectiva da percepção e do desenvolvimento de uma comunicação realizada por grupos de subalternizados?

A discussão parte de uma crítica a uma epistemologia euro-centrada⁹ que conformou a teorização da Comunicação e suas metodologias de análise. Parte-se da própria diversidade requerida pelo pensamento decolonial, que toma características específicas a partir dos processos que desenvolve em territórios determinados. No nosso caso, a América Latina, ou Abya Yala¹⁰. Daí a necessidade de se incursionar pelo pensamento comunicacional latino-americano.

Os antecedentes desse pensamento já estavam assinalados, de forma mais ampla, nas Ciências Sociais^{11,12,13,14}. Mas é a corrente reconhecida como pensamento comunicacional latino-americano¹⁵ que lança as bases de outra teorização da Comunicação, assentada no protagonismo da dinâmica do contexto social e no “diálogo” como categoria básica de trabalho^{16,17,18,19}.

2.2. A ressignificação da noção de periferia / O jornalismo das periferias como fenômeno comunicacional plural

A experiência do desenvolvimento urbano da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) – maior macrometrópole do país – tem servido de base para reflexões profícias sobre as relações entre território e identidade social, mais precisamente sobre as relações entre periferias e sujeitos periféricos.

8 BALLESTRIN, Luciana. América... Op.cit., p.102-103.

9 ILLANUEVA, Erick R. Torrico. Pilares teóricos latinoamericanos para la descolonización comunicacional. *Otros Logo*, Neuquén, n. 9, p. 62-84, 2018.

10 Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas).

11 MEMMI, Albert. *Retrato do Colonizado colonizado precedido de Retrato retrato do Colonizadorcolonizador*. Lisboa: MONDAR editores, 1974.

12 CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

13 FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

14 SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

15 VILLANUEVA, Erick R. Torrico. Pilares... Op.cit.

16 PASQUALI, Antonio. *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila, 1977.

17 FREIRE, Paulo. *Manuscritos de Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

18 BELTRÁN, Luis Ramiro. *Comunicología de la liberación, desarollismo y políticas públicas*. Málaga: Luces del Gálibo, 2014.

19 MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: Intiyan, 1978.

Nesse sentido, a perspectiva de lugar, apresentada por Milton Santos²⁰, ajuda a compreender como o território – espaço produzido/usado por sujeitos – interfere na formação das identidades sociais. Assim, as periferias dos 39 municípios que compõem a RMSP são produzidas por sujeitos potentes, nomeados por Tiarajú Pablo D'Andrea (2013)²¹ como Sujeitos Periféricos.

De acordo com D'Andrea²², esses Sujeitos Periféricos são agentes de transformação social que vêm promovendo uma ressignificação dos territórios e de seus moradores, o que indica a possibilidade da configuração de uma nova perspectiva epistemológica entre os saberes sobre a cidade. Com base nessa reflexão que permite uma intensa troca entre a universidade e a sociedade, destaca-se a participação de comunicadores, especialmente jornalistas, nesse contexto das periferias que se projetam como potências. A aproximação dessa dinâmica foi permitida tanto pelas rodas de conversa como pela experiência de pesquisa já registrada²³.

2.3. Jornalismo, políticas públicas e territórios / Descentralização da noticiabilidade e das fontes de informação

O objetivo deste módulo foi expor e discutir os múltiplos territórios ocupados e implicados por práticas jornalísticas e midiáticas em diferentes escalas e formas – local, hiper local, regional, novos arranjos de mídia, convencionais e comunitária –, com destaque para experiências sediadas em cidades de pequeno e médio portes, localizadas no interior e em faixas litorâneas. Intencionou-se problematizar e sugerir formas críticas para investigar esses sistemas midiáticos pela perspectiva de como eles são e não pelo viés relacional do que eles não são, viés este ancorado nos conceitos de “regiões midiáticas” e “regiões jornalísticas”²⁴. Trata-se do esforço metodológico de não caracterizar, de saída, as iniciativas jornalísticas regionais como “menores” em relação aos espaços de mídia presentes em grandes centros²⁵.

Partiu-se do entendimento de territórios pela apreensão do conceito de espaço de Doreen Massey²⁶, que rompe com a ideia ou cosmovisão de superfície, receptáculo, de perfil estático, fixo e atemporal. A autora propõe construir “uma nova imaginação de espaço”, ancorada em três eixos: (1) o espaço como produto de inter-relações, constituído por interações que transitam entre dimensões pequenas até mais amplas, como o global; (2) o espaço como uma esfera que abriga e produz a possibilidade da coexistência de multiplicidade, pluralidade e heterogeneidade, constituído por mais de uma voz; (3) o espaço como âmbito do movimento, justamente por ser constituído por inter-relações, relações-entre e em construção relacional, assim ele é aberto, contínuo e em processo de devir, com potencial transformador e político. O espaço nunca está finalizado²⁷, também para quem pesquisa, revelando aí perspectivas – e não um “fora” pretensamente analítico do espaço.

20 SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

21 D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições... Op.cit.

22 D'ANDREA, Tiarajú Pablo. *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

23 ROVIDA, Mara. *Jornalismo das periferias: uma pesquisa de campo na Região Metropolitana de São Paulo*. Fancecos, Porto Alegre, v. 27, e37004, 2020.

24 AGUIAR, Sonia. *Territórios do Jornalismo: geografias da mídia local e regional no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes/PUC-Rio, 2016.

25 SCHOENHERR, Rafael; GADINI, Sergio Luiz. *Estratégias regionais de produção jornalística: uma proposta ao estudo de casos de mídia impressa no Paraná*. *Revista Eptic*, São João del-Rey, v. 18, n. 3. 2016.

26 MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

27 Ibidem.

Assim, procurou-se articular as dimensões espaciais que circundam essas práticas jornalísticas e comunicacionais, sistematizadas nas pesquisas, no universo empírico e nas múltiplas formas de conceber as “regiões jornalísticas”, considerando suas particularidades, especificidades, sincronicidades e simultaneidades. Ao conceber o campo científico como espaço²⁸, pontuou-se as inter-relações estabelecidas entre perspectivas teóricas, história de instalação dos programas de pós-graduação em Comunicação e Jornalismo no território nacional, as trajetórias dos grupos de pesquisa e as imprecisões conceituais para apreender a totalidade da diversidade de realidades concretas²⁹.

A proposição foi o entendimento dos territórios comunicacionais e jornalísticos como espaços³⁰ que abrigam e projetam trocas profissionais, inter-relações em escalas micro e globais, histórias heterogêneas que se conectam e desconectam e locais de produção, interação e consumo, atravessando a dimensão locacional, mas incorporando dimensões simbólicas, de identidades de grupos diversos e de proximidades. Essa opção conceitual vem acompanhada do esforço metodológico de percepção do global e do local vistos não como antagônicos e sim como termos conceitualmente conectados, com fluxos e transversalidades a serem reconhecidos, a depender do referencial (empírico e teórico) adotado.

2.4. Cartografias e epistemologias das territorialidades na comunicação / Desterritorializar as metodologias na comunicação

Nosso objetivo, nesses encontros, foi problematizar como investigadores e intelectuais podem reclamar propriedades sobre os modos de saber de determinadas territorialidades a partir dos modelos de investigação institucionalizados, dos sistemas coloniais e de sociedades científicas normatizadas e burocratizadas³¹. Assim, a experiência do pesquisar não se processa como um caminho que se conhece de um mesmo modo, mas metodologicamente está aberto para a diferença. No cenário amazônico, como discutimos nas rodas de conversa com o Norte, onde o incentivo à atividade garimpeira e ao extrativismo predatório em plena pandemia vem se fazendo presente, a criação de outras narrativas comunicacionais pela perspectiva indígena torna-se uma ação urgente a incitar pesquisas por meio de iniciativas como as que se propõem os comunicadores indígenas com a criação de conteúdos midiáticos. Desse modo, discutimos, no primeiro encontro, por meio da perspectiva cartográfica, que o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se mudar o curso³². As metodologias como ferramenta de emancipação social trabalham com atualizações de uma ciência que se permita e estimule a diversidade, especialmente de seus sujeitos pesquisadores. Desse modo, podemos questionar: a quem serve esta ciência produzida a partir deste diálogo multifacetado? Quem tem acesso a essa produção? Quais as formas de comunicar esta ciência para outras vivências fora dos paradigmas acadêmicos?

Propor desterritorializações metodológicas associadas a territórios como acontecimentos que resistem por um tempo e espaço e territorialidades que se

28 Ibidem.

29 AGUIAR, Sonia. Territórios... Op.cit.

30 ASSEY, Doreen. Pelo... Op.cit.

31 TUHIWAI, Linda. A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas. Tafalla: Txalaparta, 2017.

32 GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p.323.

referem aos processos e valores que os sustentam³³ nos convida a problematizar normatizações do espaço acadêmico, às violências implícitas nestes padrões, assim como suas subversões. Pensamos, no segundo módulo, o sujeito pesquisador enquanto imerso em um sistema social, cultural, político, econômico, geograficamente e historicamente situado. Ele é detentor de conhecimentos e competências construídos em uma trajetória de vida que configura seu modo de sentir, pensar e se relacionar com o mundo. O conhecimento científico é produto de um sujeito, que no processo investigativo, não caminha sozinho. Ele estabelece relações na construção de conhecimentos com outros sujeitos, relacionando-se com o mundo, seus pares, e com os conhecimentos acumulados no campo científico. Por isso, é necessário uma perspectiva crítica neste processo investigativo e nas interações entre sujeito – mundo – campo científico. Uma proposta que busca descolonizar as metodologias de investigação nos convida a colocar em perspectiva também quais os saberes acumulados no campo científico da comunicação³⁴. Logo, ao buscarmos desterritorializar e descolonizar as metodologias não estamos desmerecendo o processo acadêmico de pesquisar, mas reivindicamos novas possibilidades de descobrir, de conhecer, de pensar a investigação.

2.5. Vínculos territoriais ressignificados em ambientes virtuais / A construção territorial a partir de desigualdades de gênero

Este momento da disciplina parte do pressuposto que, uma vez que o território se expande, que não está mais restrito aos limites geográficos característicos da conceituação de outrora, há uma reconfiguração de relações espaço-temporais em que o território adquire intensidades e durabilidades diferentes. Ao se pensar a construção territorial atravessada pelas ambientes online, podemos pensar a existência de partilhas e reuniões/organizações de pessoas em torno não apenas de interesses e lutas comuns, mas também do ódio e da aversão, bem como de modos de controle de acesso a informações. O surgimento de “lugares virtuais”³⁵ leva em consideração que as relações entre espaços e identidades culturais são afetadas pela internet, levando a uma compreensão mais palpável do fenômeno da multiterritorialidade³⁶, característico da contemporaneidade.

Foram abordadas relações de pertencimento, construções potencialmente comunitárias, experiências de trânsito e migração, bem como relações de poder que atravessam as relações entre espaço, tempo e experiência hiperconectada. Também foi importante pensar em fenômenos como o “aquelombamento virtual”, a partir de processos de (re)territorialização de povos negros desterritorializados evocando a organização territorial de Palmares nas redes sociais³⁷, ultrapassando uma perspectiva capitalista e neoliberal em prol de territorialidades que rejeitam estruturas sociais desiguais e se pautam em reexistência, afeto, acolhimento e possibilidades de cidadania.

Mobilizou-se uma discussão pautada em desigualdades de gênero como elementos importantes para compreensão de territorialidades, desde as emblemáticas narrativas mitológicas sobre as primeiras mulheres, que ajudam a sistematizar

33 ZANETTI, Daniela; REIS, Ruth. *Comunicação e territorialidades: poder e cultura*. Vitória: Edufes, 2007.

34 TUHIWAI, Linda. *A descolonizar...* Op. cit.

35 FRAGOSO, Suely; REBS, Rebeca; BARTH, Daiani. *Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online*. MATRIZes, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 211-225, 2011.

36 HAESBAERT, Rogério. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MÚLTIPLOS TERRITORIALIDADES, 1., 2004, Porto Alegre. *Anais[...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

37 SANTOS, Cristiano Henrique dos; SILVA, Renata Nascimento da. *Quilombos virtuais: as novas expressões de (re)territorialização, resistência,ativismo e empoderamento negro nas redessociais*. Logos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 75-92, 2019.

não-modelos vinculados a papéis sociais baseados em uma divisão sexual, até as formas de violência e reconhecimento constitutivas de relações entre pessoas e, portanto, também dos territórios³⁸. Relações de poder binárias, perspectivas interseccionais, assim como (im)possibilidades de apropriação do espaço e de emancipação por parte das mulheres guiaram uma discussão sobre um pertencimento territorial que pode envolver mecanismos de silenciamento e perspectivas de empoderamento³⁹, assim como padrões e construção de subjetividades⁴⁰.

3. A ESTRUTURAÇÃO DA DISCIPLINA

Cada um dos PPG envolvidos levantou aspectos da temática principal da disciplina que poderiam ser abordados. Uma diretriz orientava essa seleção, a de que essas abordagens fossem vinculadas a linhas de pesquisa consolidadas nos respectivos PPG. Ou seja, ao mesmo tempo em que a disciplina representava um conjunto de saberes construídos de forma coletiva, também trabalhava no sentido de fortalecer institucionalmente as linhas de pesquisa dos programas, favorecendo sua consolidação.

Ao final das discussões, a ementa contemplou discussões sobre (1) O pensamento decolonial na percepção do ecossistema e das práticas comunicacionais dos territórios periféricos; (2) Reconfigurações territoriais tensionadas pela comunicação digital e pelas desigualdades de gênero; (3) Intersecção entre Jornalismo, políticas públicas e territórios na noticiabilidade local e regional; e (4) Epistemologia das territorialidades no campo da comunicação.

A disciplina foi estruturada em seis módulos, cada um deles sob a responsabilidade de um dos programas envolvidos. Os cinco primeiros módulos seguiram os aspectos levantados pelo referencial teórico, sendo assumidos pelos PPG da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Sorocaba (Uniso), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O sexto módulo, em uma tentativa de ultrapassar a articulação entre os tópicos anteriormente abordados, propôs o lançamento de outras perspectivas para a discussão e foi assumido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), inclusive pela área de concentração de seu PPG, que é Comunicação e Territorialidade.

Foi definido em conjunto pelos seis PPG que a avaliação final seria uma produção escrita em que a(o) estudante discorresse conceitualmente sobre uma das temáticas apresentadas pelos módulos, ou mesmo o tensionamento entre duas ou mais temáticas, no estabelecimento de seus atravessamentos. Deu-se liberdade aos PPG para que a produção escrita fosse dimensionada de acordo com suas especificidades. Assim, foram exigidos tanto resumos ampliados de futuros artigos acadêmicos quanto ensaios ou artigos científicos já finalizados.

Outro resultado pensado foi a proposta de elaboração de uma publicação, em curso, que selecionasse os melhores artigos entre os apresentados como resultado final da disciplina. Nesse caso, houve a possibilidade de uma maior

38 LOUARGANT, Sophie. O interesse do gênero pelos territórios. In: MIRANDA, Cynthia Mara et al. (org.). *Gênero, desenvolvimento e território: novas semânticas e antigas práticas*. Manaus: Editora Valer, 2015. p.299-302.

39 RUI, Simone Léia. Gênero, empoderamento e território: construindo relações e estabelecendo perspectivas teóricas. *Geografia em Atos*, Presidente Prudente, v. 1, n. 16, p. 45-60, 2020.

40 RAGO, Margareth; PELEGREINI, Mauricio. *Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas*. São Paulo: Intermeios, 2019.

diversidade na elaboração, podendo ser realizada por estudantes em dupla ou em trio, artigos apresentados por estudantes com orientador(a) ou mesmo a apresentação de trabalhos elaborados por estudantes e representantes das iniciativas de comunicação que participaram das rodas de conversa.

Um dos desafios da disciplina foi tentar conciliar as especificidades institucionais de cada PPG participante. Como mostra dessa dimensão, estavam envolvidos PPG vinculados a universidades públicas federais, a uma estadual e a uma universidade comunitária. Para ultrapassar essas barreiras iniciais, utilizou-se da flexibilidade, dada pela legislação, de que qualquer estudante vinculada(o) a um PPG *stricto sensu* no Brasil possa cursar disciplinas em outro PPG, independente da área ou localização.

Para ultrapassar o desafio de sincronia entre os calendários acadêmicos de todas as universidades envolvidas, face às opções temporais diferenciadas de adesão ao ensino remoto, o PPG da Universidade Federal do Ceará estabeleceu em sua oferta a disciplina como optativa, abrindo vagas para estudantes especiais (de outros PPG). Como a legislação das universidades federais não estabelece limites para estudantes especiais por disciplina, o PPG da UFC pode abrir quantas vagas fossem necessárias para acomodar estudantes de todos os outros PPG que quisessem cursar a disciplina.

3.1. A metodologia das rodas de conversa

Os cinco módulos da disciplina seguiram a mesma estruturação: em um primeiro momento, era organizada uma roda de conversa com a participação de iniciativas de comunicação independentes/alternativas ou de periferias da região na qual o PPG do módulo da vez estava localizado. O segundo momento do módulo era composto por duas aulas teórico-conceituais relacionadas ao referencial teórico planejado na concepção da disciplina.

De cada roda de conversa participaram, em média, cinco iniciativas, tais como rádios, jornais ou agências de notícias comunitárias. Durante um tempo determinado, cada participante expunha as características da comunicação que produz, incluindo suas rotinas de produção, linha editorial e a relação com as comunidades dos territórios alcançados. Os representantes das iniciativas de comunicação independente/ alternativa também trataram de questões como fontes de recursos e formas de financiamento dos projetos, limitações, desafios e metas futuras. Na sequência, as(os) estudantes faziam perguntas específicas sobre cada um dos projetos ou questões mais amplas que eram respondidas por todos os participantes. Ao longo do debate, os convidados também divulgavam os respectivos canais de comunicação de suas iniciativas. Destaca-se a importância dessa metodologia para uma maior integração entre o meio acadêmico e as comunidades, favorecendo conexões de trabalho e pesquisa entre estudantes, profissionais e professores. As rodas de conversa também tornaram evidentes certas similaridades entre os diversos projetos, bem como as especificidades de cada território.

4. A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NA DISCIPLINA

Os calendários letivos de 2020 e 2021 foram afetados pela pandemia – contexto anteriormente mencionado –, por isso, encontrar um intervalo de datas que contemplasse os arranjos de seis programas de pós-graduação foi um desafio, além da especificidade de se trabalhar com dois fusos horários brasileiros. Se, por um lado, a crise sanitária provocou esses desarranjos nos cronogramas de aulas e atividades universitárias, por outro, promoveu um domínio maior de ferramentas digitais que permitiram planejar os encontros remotos síncronos entre professores e alunos das cinco regiões do país.

A projeção do calendário compartilhado foi desenhada pelos docentes envolvidos na disciplina, em reunião online, e os detalhes foram acertados nos dias posteriores em trocas de mensagens por grupo do aplicativo WhatsApp. Dessa forma, chegou-se ao cronograma de atividades iniciadas com aula inaugural ministrada pela professora convidada Sonia Virgínia Moreira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 16 de março de 2021.

Depois da aula inaugural sobre Geografias da Comunicação, foram realizados os encontros dos cinco módulos teórico-conceituais da disciplina – sob responsabilidade, respectivamente, do PPGCom UFC, do PPGCC Uniso, do PPG em Jornalismo UEPG, do PPGCom da UFRR e do PPGCom da UFMT. Cada módulo foi iniciado por uma roda de conversa com comunicadores da região do programa responsável, realizada aos sábados de manhã (das 10h às 12h, no horário de Brasília – BRT), exceto o segundo módulo, cuja atividade com os comunicadores foi realizada na terça-feira, 6 de abril à tarde, por conta de um feriado. Na sequência, cada módulo teve dois encontros de terça-feira, das 14h30 às 17h30 (BRT). O último encontro foi organizado em 8 de junho de 2021 pelo PPG em Comunicação e Territorialidades da UFES, cuja participação foi um pouco distinta dos demais programas, uma vez que sua adesão à disciplina se deu em um momento posterior à organização das atividades.

Cada um dos seis programas ofertou a mesma quantidade de vagas para a disciplina, organizando de forma independente quantas seriam destinadas a alunos especiais e alunos regulares. Vagas não-preenchidas por um programa puderam ser oferecidas por outro PPG, de forma que a disciplina ficou com um total de 37 discentes. Foi percebida a presença constante de cerca de 40 participantes, entre discentes e docentes ao longo do semestre.

A gravação das aulas para acesso assíncrono, tendo em vista os problemas de internet frequentes durante o ensino remoto, foi um elemento importante para garantir o acompanhamento da turma. Além das reuniões síncronas para realização das rodas de conversa e das aulas pelo Google Meet, foi criado um drive para compartilhamento de textos e materiais de apoio e um espaço da disciplina na interface sala de aula (Google Classroom) para anúncios e recados gerais, cujo acesso se deu desde o início da disciplina integrada.

Paralelamente, os docentes também criaram grupos de WhatsApp ou se comunicaram por e-mail para prestar suporte aos discentes de seu programa e para combinar alguns detalhes mais específicos, como data de entrega de trabalhos, definidas de acordo com os calendários em vigor em cada universidade. A atividade final da disciplina foi orientada por cada PPG, tanto no que diz respeito aos prazos como aos formatos.

As aulas foram pautadas por leituras indicadas como apoio no início do semestre e contaram com recursos como apresentações de slides, participação de professor convidado para contribuir com um tema específico – o professor Paulo Celso Silva foi convidado para falar sobre a obra de Milton Santos, durante o módulo 2 –, bem como o convite a um discente com experiência relacionada ao assunto do dia – Luan Correia Cunha Santos apresentou o projeto de podcast antropofágico no módulo 4.

A interação pelo chat e por microfone aberto foi incentivada em todos os encontros. Observou-se uma certa resistência dos alunos e das alunas em um primeiro momento e um cansaço já nos últimos dias de aula, mas nada que fugisse ao padrão da dinâmica online. Apesar disso, a participação ao longo do semestre permitiu reforçar pontos de diálogo e proximidade de interesses entre os participantes dos seis PPG. Essa troca de experiência incluiu o compartilhamento de referências – tanto acadêmicas como comunicacionais –, de ideias e perspectivas sobre as pesquisas em comunicação.

Tendo como pressuposto a grande probabilidade de ocorrência de problemas de internet que impedem a manutenção de câmeras abertas nas aulas remotas e inibem as partilhas, um aspecto interessante a ser ressaltado foi a implementação de um processo de autoavaliação constante da disciplina, a partir de consultas embutidas nos formulários das listas de presença utilizadas durante as aulas. Embora fossem de caráter opcional, essas informações nos auxiliaram a compreender o impacto da disciplina nas pesquisas acadêmicas de quem acompanhou os encontros síncronos, assim como as dificuldades da turma.

A “escuta” de estudantes foi, portanto, crucial para o andamento da disciplina e fomento ao debate. Se bell hooks⁴¹ já chamava atenção para a necessidade da escuta na criação de um “processo de aprendizado empolgante” em tempos de ensino presencial, esse “reconhecimento da presença uns dos outros” torna-se mais desafiador e definidor da construção de relações de pertencimento por parte da turma em um contexto de ensino remoto. O estímulo à participação passa por um processo de valorização que envolve planejamento docente e por um incentivo à “transgressão de fronteiras”⁴² que, em nosso caso, foram muito além dos territórios físicos e das possibilidades que a conexão pela internet trouxe.

Os estímulos eram feitos a partir de questões ou propostas como “Deixe um retorno sobre como tem sido sua dinâmica de estudos para esta disciplina”, “Algo da aula que pretende utilizar na sua pesquisa?”, “Algum comentário sobre a roda de conversa de hoje?”, “Na tua avaliação, quais os pontos positivos da disciplina?”, “Registre, se possível, qual ideia ou pergunta trabalhada hoje te despertou a curiosidade”, “Qual conceito ou debate da disciplina mais te chamou atenção

41 hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

42 hooks, bell. *Ensinando...* Op. cit.

até agora?”, “Registre uma avaliação sobre o funcionamento das aulas até aqui, dos nossos encontros multi programas e remotos”, “Se possível, expresse sua dúvida quanto ao andamento da disciplina”, “Qual dos textos para esse encontro foi mais proveitoso?”, dentre outras mais gerais, e também foram sondadas especificidades como “Teve contato com alguma obra de Milton Santos durante a graduação?”.

Uma vez que tivemos uma quantidade significativa de estudantes trabalhadores, foi perceptível, durante as rodas de conversa, a identificação de muitas pessoas com as dificuldades e desafios relatados por profissionais convidados. Ressalta-se também o engajamento de estudantes da disciplina na mobilização de iniciativas e comunicadores junto aos docentes da disciplina, dinamizando as rodas e diversificando as experiências trazidas, permitindo aos docentes conhecer e contatar outras iniciativas durante a pandemia.

Também chamou nossa atenção a (re)construção de perspectiva sobre outras regiões e estados do Brasil, algo presente em depoimentos sobre as rodas de conversa, tensionando e desconstruindo uma perspectiva colonial no olhar comunicacional para o próprio país, em sua diversidade: “Foi super interessante conhecer as iniciativas de Roraima, Estado tão pouco conhecido por mim. Nas aulas anteriores, do Sul e do Sudeste, eu conhecia algo. Desta, não. Foi bacana ver, por exemplo, a iniciativa que trata dos povos indígenas”⁴³; “Principalmente por não ter muito conhecimento sobre o norte, estou achando os pontos de vista fantásticos. Principalmente pela questão de como o território é trabalhado e suas necessidades específicas”⁴⁴.

Destacam-se posicionamentos de pós-graduandos do Sul e do Sudeste, acostumados a terem práticas de seus territórios consideradas como referência “nacional”, que se deslocaram e puderam conhecer realidades bastante distintas e problemas que aproximam territórios, como vemos em: “Super bacana de trazer as iniciativas de comunicação das periferias. Algo que não foi abordado na minha graduação, apenas nos cursos no mercado de trabalho [...] do Nordeste, não conhecia. Importante para ampliarmos a mente e discutirmos como a comunicação se desenvolve”⁴⁵; “As experiências das rodas de conversa têm sido extremamente ricas e fundamentais para ampliar o olhar para o Jornalismo através dos relatos dos colegas”⁴⁶; e “Relatos de experiências de profissionais de comunicação em localidades diferentes sempre são ricos, motivadores e nos colocar a par de que o ‘fazer jornalismo, fazer comunicação’ Brasil afora enfrenta as mesmas dificuldades”⁴⁷.

Apesar da pluralidade de programas e docentes envolvidos, a disciplina centralizou as experiências das rodas de conversa em práticas jornalísticas e de comunicação comunitária, não atendendo à diversidade de interesses de pesquisa dos 37 estudantes que participaram do curso. Diversificou-se as regiões, vivências e territórios apresentados nas rodas, mas não foram contempladas as medições e processos comunicacionais que os diferentes programas abrigam em suas linhas de pesquisa. Isso não descarta, de acordo com as respostas, a aprovação da construção metodológica da disciplina, sobretudo ao incorporar as rodas de conversa. “As rodas de conversa aos sábados têm se mostrado uma espécie de metodologia ativa/participativa, promovendo um espaço de reflexão e postura dialógica. Com isso, nos ajuda a olhar para nossos objetos de pesquisa com outras perspectivas, outros recortes que até então desconsiderávamos”⁴⁸.

43 Estudante 1, 08/05/21.

44 Estudante 2, 08/05/21.

45 Estudante 3, 20/03/21.

46 Estudante 4, 22/05/21.

47 Estudante 5, 20/03/21.

48 Estudante 9, 22/05/21.

O impacto das rodas de conversa também estimulou os docentes a adotarem a participação de comunicadores regionais com mais frequência em outras disciplinas ministradas na graduação e na pós-graduação.

Dentre as principais dificuldades de acompanhamento e participação na disciplina mencionadas, estiveram a sobrecarga e/ou excesso de demandas com o home office e ensino remoto, resultando em pouco tempo para leituras sugeridas pelo grupo de docentes. Ainda que muitos tenham citado a leitura e fichamento dos textos (anterior ou posterior às aulas) como aspectos importantes, muitos expressaram a saudade das aulas presenciais para consolidar o debate.

5. CONSIDERAÇÕES

O contexto pandêmico desmontou processos de ensino-aprendizagem e instalou desafios para o setor da Educação a serem implementados concomitantemente ao avanço da Covid-19 no país. A disciplina interinstitucional Comunicação e Territorialidades desenhou-se como uma possibilidade, a partir das aulas remotas, de integrar programas de pós-graduação das cinco regiões para discutir a multiplicidade de práticas comunicacionais que coexistem no país.

A dinâmica planejada pelos seis PPG envolvidos e inserida nos encontros expandidos via plataforma Meet configurou-se como “território”, sendo um espaço⁴⁹ *em contato* com trajetórias simultâneas de pesquisa e ensino, tanto em comunicação, como em jornalismo e em territorialidades, perfazendo singularidades universitárias, discentes e docentes das regiões brasileiras. A expectativa dentro das evidentes limitações do ambiente digital e da web, era de algum modo inquietar estudantes para essa multiplicidade não somente de experiências jornalísticas e midiáticas – bem relatadas nas rodas de conversa –, mas também de formas de pensar e entender o jornalismo e a comunicação cotejados pela problematização territorial.

A “sala de aula” acabou por reunir uma simultaneidade de trajetórias (estudantis, docentes, profissionais, de pesquisa e institucionais), nos termos de Massey⁵⁰, impensáveis ou menos visualizáveis nos encontros presenciais “não compartilhados”. O que se entende por realidade regional de mídia se altera ou se fortalece como conceito quando se dá a conhecer outras diversidades regionais (co)presentes no país, que incluem formas compossíveis de pensar e estudar a Comunicação e o Jornalismo. Aliás, o lugar do Jornalismo como campo de reflexão específica também tende a ser produzido ou reformulado na percepção desse território mais amplo dos debates e dos percursos dos programas em Comunicação. Os comentários postados pelos alunos e alunas expostos anteriormente, assim como relatos das rodas de conversa colocam essa provocação para a academia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, Sonia. **Territórios do Jornalismo:** geografias da mídia local e regional no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes/PUC-Rio, 2016.

49 MASSEY, Doreen. Pelo...
Op. cit.

50 Ibidem.

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BELTRÁN, Luis Ramiro. **Comunicología de la liberación, desarrollismo y políticas públicas**. Málaga: Luces de Gálibo, 2014.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.
- D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos**: cultura e política na periferia de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- D'ANDREA, Tiarajú Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 18-36, 2020.
- FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FRAGOSO, Suely; REBS, Rebeca; BARTH, Daiani. Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário online. **MATRIZes**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 211-225, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Manuscritos de Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; 1968.
- GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MÚLTIPLAS TERRITORIALIDADES, 1., 2004, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LOUARGANT, Sophie. O interesse do gênero pelos territórios. In: MIRANDA, Cynthia Mara *et al.* (org.). **Gênero, desenvolvimento e território**: novas semânticas e antigas práticas. Manaus: Editora Valer, 2015. p. 299-302.
- MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicación masiva**: discurso y poder. Quito: Intiyan, 1978.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Lisboa: MONDAR editores, 1974.
- PASQUALI, Antonio. **Comunicación y cultura de masas**. Caracas: Monte Ávila, 1977.
- RAGO, Margareth; PELEGRINI, Mauricio. **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas**: perspectivas foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019.

Comunicação e experiências multiterritoriais

- Daniela Zanetti, Edgard Patrício, Lisiane Aguiar, Mara Rovida,
Paula Melani Rocha, Rafael Schoenherr e Tamires Ferreira Coelho

ROVIDA, Mara. Jornalismo das periferias: uma pesquisa de campo na Região Metropolitana de São Paulo. **Famecos**, Porto Alegre, v. 27, e37004, 2020.

RUI, Simone Léia. Gênero, empoderamento e território: construindo relações e estabelecendo perspectivas teóricas. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 1, n. 16, p. 45-60, 2020.

SAID, Edward. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

SANTOS, Cristiano Henrique dos; SILVA, Renata Nascimento da. Quilombos virtuais: as novas expressões de (re)territorialização, resistência, ativismo e empoderamento negro nas redes sociais. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 75-92, 2019.

SCHOENHERR, Rafael; GADINI, Sergio Luiz. Estratégias regionais de produção jornalística: uma proposta ao estudo de casos de mídia impressa no Paraná. **Revista Eptic**, São João del-Rey, v. 18, n. 3. 2016.

TUHIWAI, Linda. **A descolonizar las metodologías**: investigación y pueblos indígenas. Tafalla: Txalaparta, 2017.

VILLANUEVA, Erick R. Torrico. Pilares teóricos latinoamericanos para la decolonización comunicacional. **Otros Logo**, Neuquén, n. 9, p. 62-84, 2018.

ZANETTI, Daniela; REIS, Ruth. **Comunicação e territorialidades**: poder e cultura. Vitória: Edufes, 2007.

A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem em física e matemática em um curso profissionalizante da educação de jovens e adultos (Proeja)

Elizete Costa Campos

Mestra em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás (IFG)

Coordenadora de Curso do Proeja no Instituto Federal Goiano – Campus Iporá.

E-mail: elizete.campos@ifggoiano.edu.br

Luciene Lima de Assis Pires

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG).

E-mail: lucieneapires@gmail.com

Paulo Henrique de Souza

Doutor em Física Aplicada pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC) da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG).

E-mail: phsouzas@gmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a análise dos relatos de experiência de uma aluna da educação de jovens e adultos (EJA) em uma instituição de ensino médio profissionalizante. As análises tiveram como foco as questões ligadas ao contexto escolar, as disciplinas que foram citadas pela aluna pesquisada, bem como a relação professor-aluno.

Abstract: This study aims to offer an analysis of experience reports by a female student attending youth and adult education (EJA) in a vocational secondary education institution. Our analysis focused on the issues related to the school context, i.e., the disciplines which the assessed student mentioned and her teacher-student relationships.

Recebido: 31/03/2022

Aprovado: 20/07/2022

Analisou-se ainda, prioritariamente, as respostas dadas em relação às disciplinas de Física e de Matemática. A metodologia seguida foi o estudo de caso e o instrumento para coleta de dados em um primeiro momento foi um questionário semiestruturado e no segundo momento utilizou-se a entrevista presencial. Os resultados ajudaram a mapear o papel da EJA na emancipação dos sujeitos. Conclui-se que houve um resgate social da aluna pesquisada que gerou oportunidade na vida social e o exercício do direito pelas leis que regem a EJA no Brasil.

Palavras-chave: EJA; professor; aluno; física, matemática.

We also primarily analyzed the answers she gave regarding physics and mathematics. The methodology used was the case study and the instruments to collect data, a semi-structured questionnaire and oral interview in person. The obtained results helped us to map the role of EJA in subjects' emancipation. We found a social rescue of the researched student which generated opportunities in her social life and the exercise of right by the laws governing EJA in Brazil.

Keywords: EJA; teacher; student; physics; mathematics.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem um histórico político, social e econômico que indica a necessidade de convergência para novos índices de transformações que sejam capazes de atingir todas as camadas da sociedade, principalmente a educação, mais especificamente o sistema educacional brasileiro. Os itinerários formativos da educação se veem obrigados a atender as demandas por um ensino de qualidade que forme o ser humano em todas as suas dimensões.

Uma das dimensões de formação se relaciona ao mundo do trabalho, e este tem como fundamento a educação unitária, que, de acordo com Gramsci¹, “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Todo homem tem suas faculdades mentais continuamente sendo desenvolvidas, independente da sua profissão, pois está inserido em uma concepção de mundo, e este contribui para a mudança a sua volta.

Na história da educação brasileira em relação à educação de jovens e adultos (EJA), existe uma trajetória que tenta amenizar os fatos geradores que causam a exclusão e a marginalização social dos jovens e os adultos que se encontram fora dos espaços escolares geralmente passam. Este público consta nos dados oficiais brasileiros relacionados ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional.

Neste contexto, surge a educação de jovens e adultos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional², “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. A idade a que se refere o artigo em epígrafe é que estejam na idade de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

1 GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982. p.7.

2 BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Art. 37.

Com base na educação unitária citada por Gramsci e demais autores que fundamentaram essa pesquisa, foi proposto como objetivo geral fazer uma análise da realidade vivida em sala de aula por uma aluna no que tange à sua percepção sobre o contexto escolar e a relação professor-aluno em um curso profissionalizante na área administrativa da educação de jovens e adultos, Proeja³, que tem por objetivo oferecer oportunidade de conclusão da educação básica, juntamente à formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

Estruturou-se como objetivos específicos acompanhar a referida aluna nas disciplinas de Física e de Matemática durante um semestre, observando as dificuldades encontradas por ela; analisar a trajetória da aluna da EJA com o intuito de observar se a educação de jovens e adultos do curso pesquisado consegue desenvolver o seu papel na emancipação dos sujeitos que dela participam.

A pesquisa teve caráter exploratório e natureza qualitativa. Os teóricos que deram suporte metodológico foram Lüdke e André⁴, Gil⁵. Escolheu-se como técnica de coleta de dados o questionário semiestruturado, no primeiro encontro com a aluna pesquisada e a entrevista, com gravação em áudio, no segundo encontro.

2. PERFIL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O perfil dos alunos que estão procurando a EJA mudou nos últimos tempos, percebe-se a presença de um público cada vez mais jovem. O aumento significativo de jovens na EJA comprova que estes, por algum motivo, não permaneceram na escola na idade correta, voltando um tempo mais tarde nos cursos que se propõe a atender prioritariamente aos adultos. A não continuidade dos estudos no tempo adequado os qualifica como “fracassados escolares” por vários motivos, entre eles, a renda familiar insuficiente, que os levam a inserir-se prematuramente no mercado de trabalho. Segundo Arroyo⁶, os jovens e adultos que conseguiram concluir o ensino fundamental acabam por ingressar na EJA para cursar o ensino médio com grandes dificuldades para ler e sistematizar raciocínios matemáticos simples, bem como dificuldades de encontrar significados nos conteúdos ministrados em várias disciplinas. Essa situação reafirma que eles não conseguiram aprender conceitos básicos na escola, ou pior, se adequarem aos sistemas educacionais engessados.

Quando o aluno apresenta essas dificuldades de aprendizado as consequências são o abandono escolar, que, conforme Santos⁷, “segundo o IBGE (2010), mais de 90% das crianças brasileiras estavam frequentando as escolas, entretanto não há qualidade e estímulo para que elas permaneçam e aprendam na escola regular”. O autor ainda acrescenta que “pesa o fato de a sociedade brasileira ainda não ter conseguido diminuir as gritantes desigualdades socioeconômicas”. De acordo com o autor, essa situação leva as famílias a buscar nas crianças uma opção de trabalho para melhorar a sua renda familiar, roubando-lhes o tempo da infância e o tempo da escola.

Para Moura⁸, “essa situação faz com que mais tarde, as crianças, que agora estão na idade juvenil ou adulta voltem aos bancos da escola por intermédio da EJA, com a certeza da falta que faz os estudos em suas vidas”. Ainda segundo

3 BRASIL. Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jul. 2006.

4 LÜDKE, Menga ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

5 GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

6 ARROYO, Miguel. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. In: UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2006. p. 221-230.

7 SANTOS, Antonio Cesar da Costa. *O ensino no projeja como estratégia de cidadania e inclusão profissional*. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social)–Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2013. p. 62.

8 MOURA, Dante Henrique. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 2-23.

o autor, os jovens e/ou adultos acreditam que a não inserção no mercado de trabalho é consequência exclusivamente da sua baixa escolaridade, retirando a culpa do sistema capitalista pelo desemprego estrutural.

A educação de jovens e adultos tem uma importância fundamental para os sujeitos que foram tolhidos de seu tempo adequado para os estudos, oferecendo-lhes como pagamento pelos prejuízos causados a reparação dessa dívida social, por meio de um ensino que se adeque à sua realidade de vivência, contextualizando teoria e prática.

3. PERFIL E TRAJETÓRIA DA ALUNA PESQUISADA

O contexto abordado sobre as dificuldades do aluno em permanecer na escola fez parte da trajetória de vida da aluna pesquisada. A referida aluna será citada neste texto por pseudônimo de identificação com o nome Violeta. É do sexo feminino e tem 39 anos de idade. É casada, tem dois filhos. Violeta é trabalhadora rural e seu salário contribui para o sustento da família. Os relatos da aluna foram coletados em dois encontros realizados na instituição de ensino profissionalizante onde ela estuda, no primeiro semestre do ano de 2017. O curso oferece as disciplinas de formação da base comum e disciplinas de formação técnica na área de administração. No primeiro encontro, foi realizada uma entrevista em forma de questionário semiestruturado. No segundo encontro, a entrevista foi em forma de conversa a qual foi gravada em áudio para posterior análise. Algumas das questões levantadas na primeira entrevista também foram abordadas na segunda, as quais tiveram o objetivo de confirmar algumas das respostas dadas no questionário.

O perfil de Violeta faz parte da realidade dos alunos da EJA. Como parte dos objetivos específicos em analisar a trajetória de vida da aluna pesquisada, foi perguntado a aluna o porquê de ela ter procurado o curso profissionalizante nível médio da EJA. Em seus relatos, a aluna disse que precisou interromper seus estudos quando era mais jovem porque tinha que ajudar seus pais a criar os nove irmãos, mais tarde, se casou e teve que morar no campo rural. Essa situação a afastou da escola por 20 anos e que a EJA seria uma oportunidade de resgatar o tempo perdido nos estudos. A fala da aluna demonstra que ela teve seu direito de estudo tolhido por causa da urgência em atender um requisito que também é um direito, o de trabalhar para garantir a sobrevivência da sua família. O retorno aos estudos após 20 anos foi um desafio que a aluna se propôs a superar, mas, conforme a mesma, desafios não faltaram em sua vida quando teve que trabalhar para ajudar a família a cuidar dos irmãos menores. A trajetória de vida escolar de Violeta está em conformidade com as afirmativas dos autores Paula, Xavier e Ribeiro Júnior⁹: “o fato de muitas mulheres retomarem os estudos vincula-se à interrupção precoce das suas vidas escolares, seja pela inserção no mercado de trabalho, de forma prematura, pelas dificuldades de acesso à escola, entre outros”. As mulheres apresentam mais dificuldades de permanência nos espaços escolares, pois, entre outras causas, aparece a maternidade, cuidar dos filhos ou de algum parente.

9 PAULA, Ádria Assunção Santos de; XAVIER, Ghesley; RIBEIRO JÚNIOR, Ramon M. Perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. In: PEREIRA, Josué Vidal; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (org.). *Diálogos sobre educação de jovens e adultos: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 26.

Essa situação, muitas vezes, inviabiliza a articulação entre conciliar estudos com as demandas familiares.

Buscando alcançar respostas para o objetivo geral da pesquisa, que era a análise da percepção da aluna no contexto escolar, foi lhe perguntado sobre as suas expectativas em relação à escola e ao ensino na EJA. A aluna relatou que suas expectativas em relação à escola eram as melhores possíveis. A aluna disse que estava confiante que teria um ensino de qualidade, haja vista que seu filho também estudou na referida escola e que, após a conclusão do ensino médio, ele conseguiu aprovação em um curso superior em uma instituição renomada.

Como parte do objetivo geral, foi perguntado a aluna Violeta sobre a relação professor-aluno. Questionou-se quais seriam as suas expectativas em relação aos professores. A resposta da aluna foi que teria boas expectativas, pois os veem como qualificados para ensinar.

Como parte dos objetivos específicos, perguntou-se à aluna Violeta quais disciplinas ela cursaria. A pesquisadora deu ênfase a questões direcionadas as disciplinas de Física e de Matemática, pois a análise dessas duas disciplinas foram o foco da pesquisa. Quando a aluna foi questionada sobre as possíveis dificuldades que ela teria nas referidas disciplinas, ela respondeu que na disciplina de Física talvez não teria tanta dificuldade, porque o professor é muito bom para explicar e muito qualificado. A fala da aluna nos leva às considerações de Dowbor¹⁰, quando afirma que “todo aquele que educa se põe na posição de ser modelo para o outro. Isso porque ninguém aprende sozinho; sempre aprendemos mediados pela relação com o outro”. A aluna demonstra que tem um bom relacionamento com o professor da disciplina de Física quando fala ter gostado das explicações dele em relação aos conteúdos. Constatou-se que o professor está em conformidade com o que propõe Freire¹¹: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. É necessário ao educador não fugir à discussão criadora, ele não pode temer o debate. Contextualizar os conteúdos com a leitura e realidade de mundo do educando é lutar por uma educação verdadeira.

10 DOWBOR, Fátima Freire. *Quem educa marca o corpo do outro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 64.

11 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 104.

12 DOWBOR, Fátima Freire. *Quem...* Op. cit., p. 68.

13 KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da Costa; SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 69-82, 2010.

Conforme as afirmativas de Freire sobre as características de um educador que consegue contextualizar os conteúdos da sua disciplina com a realidade do aluno, colabora com essa visão Dowbor¹², quando define o perfil do educador democrático. O educador democrático ocupa-se com o outro. Ele percebe que existe uma história de vida do educando e que esta deve ser levada em consideração no processo de aprendizagem dele, contudo, considerar a história de vida do educando não equivale a assumir postura de concessão, ou de permissividade, utilizando-se essa história como explicação da facilidade ou dificuldade no processo de aprendizagem dele. Muito pelo contrário, implica assumir postura de compreensão com relação a essa história e saber como ela se cruza e entrecruza na forma de construir conhecimento e de aprender do educando, para que o educador, em conjunto com ele, possa ressignificá-lo. Colaboram ainda com as afirmativas dos autores citados acima Krummenauer, Costa e Silveira,¹³ os quais ratificam que “ensinar Física na EJA deve-se partir de uma metodologia que leve em consideração o cotidiano do aluno trabalhador e que considere, sobretudo, suas vivências pessoais e profissionais”.

Em relação à disciplina de Matemática, Violeta relatou que achava um pouco difícil, porque seu aprendizado no ensino fundamental no primário foi péssimo. A dificuldade no aprendizado é mais acentuada com alunos da EJA, em particular na concepção que eles têm sobre o conhecimento matemático, que, na maioria das vezes, é ensinado como uma ciência exata, pronta, acabada, de alto grau de complexidade e que no caso da aluna mostrou o processo de exclusão do conhecimento que ela sofreu durante os anos que permaneceu fora da escola. Freire¹⁴ afirma que é necessário levar em consideração o modo pelo qual as pessoas enxergam o mundo à sua volta e a forma como elas internalizam conceitos.

Ainda em referência ao relato da aluna sobre a sua dificuldade no aprendizado da disciplina de Matemática, pode-se identificar as palavras de Pereira Filho¹⁵ em relação às características do professor do ensino básico:

Temos o problema de impor ao professor características que ele não tem. Tem se constituído no senso comum um estereótipo. De qualquer forma é preciso reconhecer que o professor do ensino básico, salvo as exceções, acomoda-se facilmente, é desmotivado, falta muito ao trabalho, não demonstra compromisso com a causa, muitas vezes é despolitizado, sem consciência de classe, aceita imposição dos sistemas de ensino, é fatalista, não acompanha a produção científica da sua área, não pesquisa, não estuda, muitos não tem o hábito de ler, forma opinião no senso comum.

É sabido que essas características são consequências de questões que vão além do perfil do professor e de sua prática cotidiana, envolve contextos políticos, econômicos e de dominação de classes. Muitos deles realmente “jogam a toalha”, pois, segundo o autor, estes professores já desistiram de lutar por qualidade em todos os contextos escolares. O aluno também fica prejudicado dentro deste contexto, pois é necessário que ele veja significado naquilo que aprende.

Em um segundo encontro, já no final do semestre, foi realizada uma nova entrevista, com gravação em áudio. A pesquisadora repetiu as perguntas que foram feitas a aluna, na primeira entrevista em forma de questionário semiestruturado. As perguntas faziam parte do objetivo geral da pesquisa. Foi novamente perguntado a aluna quais eram as suas expectativas em relação à escola, ao curso e aos professores. A aluna reafirmou o que havia dito anteriormente, ou seja, continuavam sendo as melhores. Violeta ainda acrescentou que o curso tem ajudado administrar melhor as finanças da sua casa. Relatou que as suas expectativas aumentaram no que se refere a conseguir melhor remuneração com os conhecimentos adquiridos até agora. Em relação aos professores suas expectativas ainda continuam sendo as melhores. Violeta reafirmou que tem conseguido progredir no aprendizado das disciplinas, e que esse avanço se deve, em maior parte, ao esforço e habilidade dos professores em ensinar os conteúdos.

Na análise das entrevistas, identificou-se em várias falas da aluna a expressão “esforço dos professores” para repassar os conteúdos. Ainda não é possível saber como se dá esse “esforço” na execução de suas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, pois a pesquisadora não tinha como desenvolvimento da sua pesquisa acompanhar os professores.

14 FREIRE, Paulo. Educação... Op.cit., p.104.

15 PEREIRA FILHO, Anísio José. *A culpa não é minha: para onde vai a educação quando o professor “joga a toalha”?* [S.l.]: Fórum EJA, 2015. p. 4.

Para a Rosa¹⁶, “a falta de registros, pelos professores, no desenvolvimento das suas metodologias dificulta a socialização das suas práticas pedagógicas exitosas, entre colegas que atuam na EJA”. Para a autora, estes registros são de grande valia, pois proporcionam o ressignificado das intenções, estratégias e caminhos a serem perseguidos. De acordo com Rosa¹⁷, “registrar suas práticas cotidianas, professores tornam-se das ‘páginas vividas’, contadas e recontadas no exercício da nossa profissão”.

Quando a realidade de vida dos alunos da EJA é levada em consideração, identificamos esse esforço no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas das tradicionais. Neste contexto, é possível identificar que os professores que atuam na EJA acabam ressignificando a prática pedagógica e as relações sociais na escola.

Além da fala da aluna sobre o esforço dos professores, pode-se perceber um sentimento de afetividade com os professores. Violeta destacava nos seus relatos que gostava muito de todos os professores. Segundo Ehrhardt¹⁸, “afetividade é uma palavra-chave para explicar as relações de professores com as turmas de EJA. Todos os relatos denotam um olhar amoroso, de um nível de relacionamento que vai além do tradicional ‘professor/ensinante e aluno/aprendente, para se constituir no ‘professor/aprendente e aluno/investigador’. [...] Trata-se de um fazer de escuta, de audácia e humildade. Sem a arrogância de quem tudo sabe, o afeto viceja e as relações entre alunos e alunas e seus mestres têm a dimensão do verdadeiro bem querer. [...]”

Percebe-se na análise dos dados coletados na pesquisa que o relacionamento entre aluna e professores vai além do que é o nível tradicional. Existe certa cumplicidade entre eles no desenvolvimento alternado dos papéis de professor que ensina e professor que também aprende com seu aluno.

Como parte dos objetivos específicos, foi perguntado à aluna Violeta sobre as avaliações que os professores aplicaram. Violeta demonstrou satisfação com a maneira como foram abordados os temas que havia aprendido, explicou que os conteúdos ensinados estavam de acordo com o que foi pedido nas provas e que não sentiu dificuldades em responder as avaliações.

Em relação às avaliações das disciplinas de Física e de Matemática, as quais relatou na fase inicial que são as que tem mais dificuldades, ela disse que se surpreendeu, pois na disciplina de Física ficou com nota 9,9. Ela deduz que aprendeu porque se esforçou bastante. Segundo Violeta, nenhum professor dá nota para o aluno, ele tem que aprender, e ela disse que aprendeu os conteúdos ensinados pelos professores.

Na avaliação da disciplina de Matemática, a aluna se mostrou bastante feliz, pois alcançou a nota 9,4. Violeta disse que se superou, porque tinha muita dificuldade, mas que o maior mérito é do professor, porque o aprendizado depende muito da forma como o professor ensina. A aluna relatou que a maioria dos professores dão atividades fracionadas e que os pontos são cumulativos para contagem da nota final. As atividades avaliativas foram aplicadas por instrumentos como provas, trabalho em grupo, apresentação de trabalhos e envolvimento em projetos de extensão. A aluna quantifica a evolução do seu aprendizado pelas notas que recebeu, mas, de acordo com Hoffmann¹⁹, “a definição do termo avaliação na

16 ROSA, Sônia Maria Oliveira da. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 167.

17 Ibidem. p. 168.

18 EHRHARDT, Nelci. Aprendendo com a educação de jovens e adultos. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). *Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 155-156.

19 HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 15.

concepção daqueles que dela participam, avaliando ou sendo avaliados, dão significados pejorativos, provavelmente por causa das experiências individuais de cada um". A autora, em sua experiência com o tema e nas oportunidades que tem junto aos professores, suscita-lhes o questionamento sobre a definição de avaliação. De acordo com a autora, percebe-se que estes não conseguem desvincular os procedimentos relacionados como dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se "avaliação". Os professores não percebem que existe uma dicotomia entre educação e avaliação, estes percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados.

Para o autor Pedro Demo²⁰, "a prova como ferramenta de avaliação da aprendizagem não é suficiente para levar o aluno a ter seus questionamentos respondidos, porque embora na prova seja possível montar perguntas, cujas respostas exijam parar para pensar, no mínimo a prova evita perguntas, porque quer apenas respostas". Quando o professor entende que a parte mais profunda da aprendizagem do seu aluno não está em achar respostas, e sim em colocar perguntas inteligentes, certamente estará contribuindo para a evolução do pensamento reflexivo do objeto de estudo. Obviamente toda resposta acaba por elaborar novas perguntas. Saber pensar não é chegar ao fim do túnel, mas abrir horizontes. Deve-se avaliar com base na vida real. A vida real não é prova, porque não se sustenta somente com uma pergunta e muito menos com uma resposta.

Retomando as considerações da aluna sobre outras disciplinas estudadas durante o semestre, ela afirmou que a disciplina de Inglês foi um pouco difícil no começo, mas que no decorrer das aulas aprendeu bastante. Ela atribuiu o seu aprendizado a professora que se esforça para tornar os conteúdos mais fáceis. No geral, a aluna disse que não tem dificuldades com as outras disciplinas.

Sobre a forma como Violeta estudou para as avaliações, ela disse que não sentiu a necessidade de reforçar os estudos em casa. Completou a fala dizendo que, nas aulas, ela presta bastante atenção nas explicações dos professores e sempre que tem chances apresenta suas dúvidas na sala de aula, por isso, não sentiu necessidade de estudar em casa para fazer as provas. A fala da aluna mostra que o processo de ensino aprendizagem que é pautado em diálogos entre professor e aluno torna mais fácil para este a apropriação dos conteúdos, o aluno consegue gradativamente sair da concepção de aprendizado por meio de memorização e evolui para o aprendizado por reflexão e criticidade.

Para finalizar a entrevista, foi perguntado se no geral ela se sentia acolhida pela escola e se em algum momento pensou em desistir de estudar. Violeta comentou uma situação vivida. Ela relatou que precisou viajar até a cidade de Brasília (DF) para resolver questões de documentos para o seu filho de 17 anos, que estudava em uma instituição de ensino superior na referida cidade. Disse que não conseguiria voltar a tempo para assistir as aulas. Da cidade de Brasília, a aluna ligou na escola e conseguiu explicar sua situação para a coordenação do curso. Ela disse que ficou sem frequentar as aulas por uma semana, inclusive as aulas das disciplinas de Física e de Matemática, mas que ao retornar as aulas os professores falaram que haviam sido informados sobre a situação de Violeta e que esta ficasse tranquila, pois não ficaria prejudicada nos seus estudos.

20 DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 58.

A aluna comentou que essa atitude da coordenação e dos professores fizeram com que ela gostasse ainda mais da escola e que está muito motivada a continuar seus estudos.

Alunos da EJA têm perfil diferenciado dos alunos do ensino dito regular. Essas constatações são identificadas na análise dos dados coletados do perfil da aluna Violeta e dos desdobramentos da sua trajetória escolar no primeiro semestre do ano de 2017 no Curso de Qualificação em Auxiliar de Administração.

Conforme orienta o Decreto n. 5.840²¹, “os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”. Percebe-se que a escola proporcionou à aluna as condições necessárias para que esta continuasse os seus estudos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou a análise do relato de experiência de uma aluna da educação de jovens e adultos em uma instituição de ensino médio profissionalizante. As questões levantadas tiveram como análise o contexto escolar e a relação professor-aluno. Buscou-se ainda relatar as respostas dadas pela aluna pesquisada em relação às disciplinas de Física e de Matemática, as quais também tiveram uma contextualização com as teorias que embasaram esta pesquisa.

O relato de experiência de Violeta no que tange à educação de jovens e adultos demonstrou as possibilidades de uma educação emancipadora e os desafios que podem ser superados. Pode-se identificar em várias falas de Violeta que a afetividade é uma particularidade que contribui para o relacionamento de professores com as turmas da educação de jovens e adultos.

Das questões que foram levantadas para confirmação das respostas do primeiro momento da entrevista, bem como as outras referentes ao relacionamento com os professores que atuam na EJA do curso pesquisado, trazem um indicativo de que estes professores estão no caminho para oferecer aos seus alunos uma formação humana que os projete na sua plenitude, como um ser social, cultural, dotado de capacidade de raciocínio crítico no meio social onde vive.

As respostas também evidenciam que, apesar das dificuldades na disciplina de Matemática no ensino fundamental, a aluna conseguiu avançar no aprendizado, porque não precisou reforçar os estudos em casa e tirou boas notas nas avaliações. Na disciplina de Física, a aluna demonstrou facilidade e atribuiu ao professor o esforço para que os alunos aprendessem.

As entrevistas e posterior análise das respostas da aluna entrevistada ajudaram a dar uma visão do papel da EJA para os adultos que foram excluídos da escola básica, oferecendo-lhes um estudo que seja adequado ao seu perfil e que o ajude a desenvolver o seu papel de cidadão reflexivo e crítico nas questões que norteiam a nossa sociedade. Pode-se averiguar que o curso profissionalizante contribuiu para que a aluna exercesse seu direito de estudar, os quais lhe foram outorgados pelas leis que regem a EJA no Brasil. Esta análise não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de estudos futuros os quais poderão dar continuidade as pesquisas de cursos profissionalizantes da EJA nas instituições que as ofertam, contribuindo com as informações para os pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2006. p. 221-230.
- BRASIL. Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jul. 2006.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- EHRHARDT, Nelci. Aprendendo com a educação de jovens e adultos. In: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 151-162.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 40. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da Costa; SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 69-82, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 2-23.
- PAULA, África Assunção Santos de; XAVIER, Ghesley; RIBEIRO JÚNIOR, Ramon M. Perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos no Instituto Federal

de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. *In:* PEREIRA, Josué Vidal; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (org.). **Diálogos sobre educação de jovens e adultos:** desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2017. p. 19-48.

PEREIRA FILHO, Anísio José. **A culpa não é minha:** para onde vai a educação quando o professor “joga a toalha”? [S.l.]: Fórum EJA, 2015.

ROSA, Sônia Maria Oliveira da. Formação continuada dos professores da EJA: ressignificando a prática. *In:* SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (org.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 163-168.

SANTOS, Antonio Cezar da Costa. **O ensino no projeja como estratégia de cidadania e inclusão profissional.** 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba João Pessoa, 2013.

Articulações da luta político-pedagógico-comunicativa do MST com o trabalhador urbano e a cidade na construção da hegemonia popular

Solange Inês Engelmann

Doutora em Comunicação e Informação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Investigação em Comunicação Comunitária e Publicidade Social (LACCOPS), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e militante do MST.

E-mail: solengel03@gmail.com

Resumo: Marcha dialética do MST: formação e comunicação política entre campo e cidade é o título da obra de Pablo Nabarrete Bastos, que discute a articulação política desenvolvida nos últimos anos entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os/as trabalhadores/as urbanos/as na luta pela hegemonia popular da classe trabalhadora brasileira, com ênfase no período histórico de formação do MST, a partir da sua gênese no início dos anos 1980 até o seu 6º Congresso Nacional, em 2014. A partir da proposta da resenha em estudar as relações entre comunicação e educação, propomos uma leitura da obra com a intenção de perceber alguns aspectos político-pedagógico-comunicativos, que perpassam a articulação do MST no processo de luta política pela hegemonia popular entre os trabalhadores do campo e da cidade na obra.

Palavras-chave: movimentos sociais; MST; hegemonia; comunicação popular; formação política; educação popular.

Abstract: Marcha dialética do MST: formação e comunicação política entre campo e cidade (The MST dialectical march: formation and political communication between countryside and city) is the title of Pablo Nabarrete Bastos' PhD thesis which discusses the political articulation developed in recent years between the Landless Rural Workers Movement (MST) and urban workers in the struggle for the popular hegemony of the Brazilian working class, stressing the historical period which formed the MST, from its genesis in the early 1980s until its 6th National Congress, in 2014. To study the relation between communication and education, we propose reading his thesis to perceive some political-pedagogical-communicative aspects which permeate the articulation of MST in the process of political struggle for popular hegemony among rural and urban workers.

Keywords: social movements; MST; hegemony; popular communication; political formation; popular education.

1. INTRODUÇÃO

A obra *Marcha dialética do MST: formação e comunicação política entre campo e cidade*¹, de Pablo Nabarrete Bastos², publicada pela editora Garamond com financiamento do Programa de Apoio à Editoração, da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), parte de uma visão marxiana e histórica para discutir a articulação política desenvolvida nos últimos anos entre os(as) trabalhadores(as) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os(as) trabalhadores(as) urbanos(as), na luta pela hegemonia popular da classe trabalhadora brasileira. A pesquisa foi realizada no território limítrofe entre campo e cidade, nos limites entre as fronteiras do rural e urbano, no eixo metropolitano ocupado pelo MST no estado de São Paulo: Grande São Paulo, Vale do Paraíba, Ribeirão Preto e Campinas. Analisa-se o período histórico de formação do MST, a partir da sua gênese no início dos anos 1980 até o seu 6º Congresso Nacional, realizado em 2014, em Brasília (DF).

¹A obra foi selecionada entre os dez trabalhos finalistas na categoria Ciências Sociais do Prêmio Jabuti de 2022.

² Professor do Departamento de Comunicação Social, do Instituto de Artes e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC-UFF). Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Pós-doutorado em Estudos Culturais pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ. Pesquisador Jovem Cientista do Nossa Estado (JCNE - FAPERJ) - Período 2021-2024. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC-UFF). Coordenador pedagógico do Laboratório de Investigação em Comunicação Comunitária e Publicidade Social (LACCOPS). Pesquisa hegemonia, contra-hegemonia, hegemonia popular, engajamento, movimentos sociais e comunicação popular.

³ BASTOS, Pablo N. *Marcha dialética do MST: formação e comunicação política entre campo e cidade*. São Paulo: Garamond, 2021. p. 19.

⁴ Ibidem. p. 208.

A obra evidencia como as estratégias políticas construídas e desenvolvidas na marcha contínua de quase 40 anos do MST na luta pela terra, Reforma Agrária Popular e mudanças na estrutura social, tendo como horizonte o socialismo, também ensinam e inspiram outros movimentos e grupos populares. Nesse sentido, o autor também apresenta um debate que articula a teoria com uma pesquisa documental e etnográfica, trazendo à tona as vozes dos sujeitos sem-terra, em segundo plano também do Movimento Hip Hop, flagrando um exemplo concreto de parceira na construção de uma nova hegemonia cultural e política em território periférico.

O livro está organizado em três capítulos: “MST e a luta política entre campo e cidade”, “MST e a luta pela hegemonia: o popular como síntese” e “ENFF: formação, comunicação e socialização política”. O foco da discussão é a construção da hegemonia popular a partir da luta do MST em quatro níveis: na produção do espaço, comunicação/socialização política, produção/mediação cultural e artística e educação/formação. Estes níveis se articulam e inter-relacionam na medida em que “constituem campos de luta pela hegemonia centrais para a formação política do MST”³.

O debate sobre a luta política do MST parte da perspectiva da construção da hegemonia popular a partir da visão de Lênin e Gramsci, que defendem a necessidade de uma “aliança política das classes populares, eminentemente entre o proletariado e o campesinato, no processo de luta pela hegemonia”⁴, com a possibilidade de construir um projeto popular emancipatório.

Diante disso, como uma das propostas da resenha é estudar as relações entre a comunicação e a educação a partir das questões pontuadas, propomos uma leitura da obra com a intenção de perceber alguns aspectos político-pedagógico-comunicativos, que perpassam a articulação do MST no processo de luta política pela hegemonia popular entre os trabalhadores do campo e da cidade na obra.

2. MST NA LUTA POLÍTICA, COMUNICATIVA E COMO EXEMPLO PEDAGÓGICO

No debate sobre a hegemonia em Gramsci, abordada pelo autor, o filósofo italiano passa a compreender a hegemonia necessariamente como uma relação pedagógica, ampliada e complexa, que se desenvolve na luta política.

[...] hegemonia se torna um amplo e complexo processo político, pedagógico e comunicacional de construção e manutenção do poder, nacional e internacional, que envolve o consentimento e o conjunto de todas as classes sociais, instituições da sociedade civil e o Estado [...].⁵

Nessa perspectiva, a luta pela hegemonia popular depende de um processo de luta de classes amplo, em que as classes trabalhadoras se constituem em uma rede complexa de articulações e alianças, que envolvem a dimensão política, pedagógica e comunicativa em torno da formação de uma unidade das classes populares, entre o proletariado e o campesinato. No caso do Brasil, a implantação de um projeto popular de país precisa levar em conta as demandas das classes populares e a luta contra as elites, no plano político, moral, cultural e intelectual. A síntese desse complexo equilíbrio do poder está entre a “base e superestrutura, forças materiais e ideológica”⁶, chamada por Gramsci de “bloco histórico”. Nesses termos, a superestrutura se realiza a partir de diferentes níveis, como jurídico, artístico e científico, diante da especificidade, forma, conteúdo e potencialidades históricas de cada área, não operando e se expressando somente a partir da ideologia. Diante disso, o autor ressalta que a formação de intelectuais orgânicos que integram as camadas populares é considerada fundamental na concepção gramsciana, ao pensar a luta pela hegemonia, devido à necessidade de garantir a direção política-ideológica do bloco histórico, que irá possibilitar a mudança social e a formação de um novo bloco no poder.

Assim, com base na luta política do MST pela hegemonia popular na relação entre o campo e a cidade, elencamos alguns aspectos da obra, que evidenciam essa articulação pedagógica e comunicativa, abordada por Gramsci. Com o foco principal em elementos presentes no segundo capítulo, no qual Bastos se debruça sobre o debate em torno das principais características e níveis de luta do MST pela hegemonia popular.

Um dos primeiros elementos destacados pelo autor é o fato que, desde a fundação do MST, percebe-se uma preocupação das lideranças do movimento ainda no Iº Encontro Nacional em 1984, em Cascavel, Paraná, no qual o MST é criado oficialmente, que se expressa nos objetivos gerais em torno de uma preocupação “cultural semântica e política”⁷, em integrar a categoria dos sem-terra e construir a unidade de classe entre os trabalhadores rurais em torno da identidade sem-terra⁸. Em seguida, no final da década de 1990, “o MST entende que a aliança de classe com os trabalhadores da cidade é fundamental para colocar em marcha a Reforma Agrária Popular”⁹. Isso demonstra que no processo de luta, os sem-terra percebem a necessidade em obter o apoio dos

5 Ibidem. p. 62.

6 Ibidem. p. 62.

7 Ibidem. p. 64.

8 Para mais informações em torno do debate sobre a identidade Sem Terra ver: CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

9 BASTOS, Pablo N. Marcha... Op. cit., p. 64-65.

trabalhadores urbanos e se inserir na luta de classes do campo e da cidade para ampliar a aliança de classes e incidir na pauta da reforma agrária.

Mais à frente, ao abordar os princípios do MST, o autor cita que o movimento possui alguns princípios centrais que guiam sua luta, entre eles, aponta a direção coletiva, o centralismo democrático e a autonomia. Bastos expõe que no início de sua luta o MST estabeleceu diversos contatos e intercâmbios como outros movimentos sociais de luta pela terra que o antecederam, como as Ligas Campesinas, no Nordeste, o Master, na região Sul do país, e vários sindicatos rurais. Logo, suas lideranças percebem que a sobrevivência da organização dependia da autonomia em relação aos partidos, igrejas, sindicatos e de outros movimentos sociais. Portanto, ao longo da sua formação, o MST orienta-se pela pedagogia do exemplo, aprendendo com a história dos movimentos sociais do campo que surgem anteriormente no país. Assim, mostra suas experiências e se engaja na luta de classes com outras organizações populares, mas evita orientar outros movimentos sociais. Com essa postura, busca garantir sua autonomia política e se guia pelos aprendizados do exemplo histórico, no estabelecimento de alianças de classes e na luta pela hegemonia popular.

No tópico sobre a “hegemonia da/na comunicação e socialização política”¹⁰, o autor pontua que a comunicação¹¹ na luta do MST pela hegemonia tem um papel estratégico na socialização e tradução das linhas políticas do MST com a sua base social e a sociedade. Desse modo, defende que a consolidação do MST como força política de referência na luta de classes brasileira tem seu marco na Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, para Brasília, em 1997, que chegou à capital federal um ano após o Massacre de Eldorado do Carajás, em homenagem aos 21 mortos e em denúncia à impunidade e à violência no campo, reunindo cerca de 100 mil pessoas. Porém, a força política do MST se desenvolve a partir da própria luta do movimento e o apoio conquistado na sociedade, além da perseguição, criminalização e massacres de trabalhadores sem-terra. Como o massacre de Corumbiria, em 1995, com a morte de nove sem-terra e dois policiais, e o Massacre de Eldorado do Carajás, em 17 de abril de 1996, por policiais do Pará, que tornou o MST conhecido internacionalmente e obteve a solidariedade da opinião pública internacional. Nesse cenário, a Marcha do MST, em 1997, estabeleceu uma relação dialógica com a sociedade, mostrando o problema dos sem-terra no país e a força política do MST aos aliados, ao chegar com a caminhada na capital e reunir um número histórico de apoiadores em torno da pauta da reforma agrária; rompendo o cerco de invisibilidade e isolamento político dos movimentos populares mantidos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e dos conglomerados da mídia na época. Nas palavras do autor, este se tornou um “ato comunicativo-político-pedagógico”¹², pois, ao mesmo tempo em que o MST se comunica com a sociedade a partir da sua força política e demonstração da capacidade organizativa, este também se apresenta como exemplo pedagógico acerca do papel central da luta de massas, na construção da hegemonia popular pelos trabalhadores.

10 Ibidem. p. 134.

11 Em pesquisa observamos que a compreensão do MST sobre a comunicação como estratégia política-ideológica se desenvolve a partir da fundação do Movimento, com a criação o Boletim Sem Terra em 1981. E nos anos 2000 é criado o Setor de Comunicação do MST, que contribui para avançar na estratégia da comunicação popular articulada à luta do MST. (ENGELMANN, Solange I. As representações sobre a Reforma Agrária Popular na página on-line especial da Jornada Nacional de Luta pela Reforma Agrária do MST de 2016. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, Recife. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2021. p. 7).

12 BASTOS, Pablo N. Marca...Op cit., p. 178.

3. ALIANÇA COM O TRABALHADOR URBANO E DIÁLOGO COM A SOCIEDADE

Para além da luta no campo contra o latifúndio e pela democratização da terra, a Reforma Agrária Popular e a transformação social, Bastos chama atenção que o MST contemporâneo enfrenta outro grande desafio, o da mediação política com a sociedade e a construção de alianças com o trabalhador urbano, inclusive como fundamental para a implantação de um programa de reforma agrária popular no campo. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade da retomada da luta de massas e a reorganização do campo hegemonicodos trabalhadores.

A preocupação das coordenações do movimento sobre a importância da comunicação como um elemento estratégico no diálogo com a sociedade leva à definição do lema “Reforma Agrária, uma luta de todos”, no 3º Congresso Nacional do MST, em 1995, relembra o autor. Nesse momento histórico, os sem-terra percebem que a implantação de um projeto de reforma agrária no país necessita do apoio da sociedade, e principalmente em ampliar as alianças com a classe trabalhadora urbana. A partir disso, Bastos explica que o MST cria meios de comunicação em 1997, como a *Revista Sem Terra* e a página on-line do MST, com a intenção de aprofundar o diálogo com a sociedade e avançar na disputa da hegemonia.

Diante disso, o autor considera que o MST desenvolve várias iniciativas “político-comunicativa-pedagógicas”¹³, como ações em espaços públicos, protestos, mobilizações, marchas, atos, filmes, ações de agitação e propaganda, entre outras que possibilitam essa comunicação e socialização, porém, por outro lado, acredita que falta ao movimento uma “estratégia permanente”¹⁴ em torno de iniciativas que colaboram para a criação de uma agenda lutas em comum entre os trabalhadores sem-terra com o trabalhador urbano.

Nesse contexto, já nos anos 2000, a partir de definições políticas entre o seu 5º e 6º Congresso Nacional realizado em 2007 e 2014 respectivamente, em Brasília (DF), em que este último se expressa no lema “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”, o MST promove mudanças significativas no seu programa agrário, em que abandona uma perspectiva clássica de reforma agrária, inserida no modelo capitalista¹⁵, e opta pela defesa de um projeto de reforma agrária popular, que defende a implantação de um projeto que modifique o modelo agrícola brasileiro, tendo como base a matriz de produção agroecológica, com a preservação do meio ambiente, sustentável e que construa as bases de novas relações sociais, para uma sociedade mais igualitária, humana e solidária. O programa passa a questionar, com mais veemência o modelo de produção industrial e agroexportador do agronegócio, que produz *commodities* para exportação.

Nesse contexto, o Bastos analisa que temas como transgênicos, sustentabilidade, alianças políticas com a classe trabalhadora da cidade e o Projeto Popular para o Brasil aparecem no projeto de reforma agrária do MST,

13 Ibidem.

14 Ibidem.

15 O que ocorre diante de um contexto de esgotamento da reforma agrária clássica, a partir do avanço do capital transnacional no campo e da diminuição no número de assentamentos no Brasil (ENGELMANN, Solange I. As representações sociais sobre a reforma agrária nas mídias digitais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST]. 2018. Tese [Doutorado em Comunicação e Informação]–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018).

com a intenção de ampliar o debate com a sociedade do campo e da cidade. A partir disso, o MST entra na disputa de hegemonia em torno do modelo de agricultura brasileiro e enfrenta como novo desafio o embate com o sistema do agronegócio, buscando denunciá-lo como um modelo falido, que mantém o latifúndio concentrador de terra, destruidor do meio ambiente e prejudicial para o país. Assim, o movimento procura dialogar e se comunicar com a sociedade para o convencimento sobre a importância do seu projeto político de agricultura, baseado na reforma agrária popular.

Tendo em conta a estratégia adotada pelo MST para dialogar com a cidade a partir da produção de alimentos, o autor considera que esta gera “armadilhas”¹⁶, na medida em que o movimento tenta mostrar a viabilidade do seu modelo produtivo no campo da reforma agrária popular, baseado na matriz agroecológica, e voltando-se para os assentamentos, tentando demonstrar na prática a viabilidade desse modelo de produção com ao cultivo de alimentos saudáveis¹⁷. A crítica do autor se concentra no fato de que com isso o MST poderá voltar-se mais para dentro dos seus territórios e na relação com sua base social, inclusive nas estratégias de comunicação, acompanhando de certa forma, o refluxo da luta de massas.

Com base na concepção da forma mercadoria em Marx¹⁸, Bastos pontua que, no caminho entre a produção e a venda desses alimentos, a história e lógica do processo de produção nos assentamentos do MST são expropriados pelo capital, tornando-se mercadoria, apagando seu vínculo com a luta pela reforma agrária popular. Contudo, ao logo da obra, o autor também argumenta que o MST e sua base social não vivem em uma ilha, pois os assentamentos e acampamentos estão inseridos na sociedade capitalista, em que há a necessidade da sobrevivência e reprodução dos trabalhadores a partir da comercialização dos produtos do trabalho ou da venda da força de trabalho, na cidade, por exemplo.

Assim, no contexto político recente do Brasil e do mundo, com a pandemia da covid-19, no caso do Brasil, há um aumento da crise econômica e social, e, com a destruição de direitos, políticas sociais, políticas públicas para agricultura familiar e camponesa e da reforma agrária pelo Governo Bolsonaro, a fome volta a crescer no país¹⁹. Diante disso, o MST mantém e intensifica a estratégia da produção de alimentos nos assentamentos, o que tem possibilitado durante a pandemia a criação de campanhas nacionais de solidariedade²⁰ para a doação de comida às populações em situação de vulnerabilidade social, principalmente nas periferias das cidades. Entendemos que essa postura do movimento contribui em uma perspectiva político-comunicativa-pedagógica, ao tentar expressar, por meio do alimento doado e compartilhado, a materialidade e a simbologia do seu projeto de reforma agrária popular para o combate à fome no Brasil.

Contudo, após o MST definir pelo projeto da reforma agrária popular, Bastos chama atenção que um dos grandes desafios se volta para a disputa da hegemonia com o agronegócio, para o diálogo com a cidade e a aliança de classes com os trabalhadores urbanos. Buscando aprofundar esse debate, o autor argumenta que a luta da hegemonina popular desenvolvida pelo MST

16 BASTOS, Pablo N. Mar-cha... Op cit., p. 80.

17 O autor reconhece que o MST possui várias conquistas na produção de alimentos saudáveis nos territórios da reforma agrária, se tornando, por exemplo, o segundo maior produtor de arroz orgânico do Brasil, além da criação da rede de lojas Armazém do Campo, presentes em várias cidades do país, e comercializando produtos da reforma agrária. (*Ibidem*. p. 81). Dados do Instituto Rio Grandense do Arroz (Irga), indicam que “o MST é considerado o maior produtor de arroz orgânico da América Latina, e segue nessa posição há mais de 10 anos” (RAUBER, Maiara; SILVA, Melannie. Entenda a fala do Lula sobre MST no Jornal Nacional. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, São Paulo, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/08/26/entenda-a-fala-do-lula-sobre-mst-no-jornal-nacional%ef%bf%bc/>. Acesso em: 7 set. 2022. p. 1).

18 MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 27ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

contra o agronegócio se torna uma batalha contínua que se desenvolve em quatro níveis, que ele aprofunda a seguir: “a hegemonia do/no espaço, da/na arte e cultura, da/na comunicação e socialização política e da/na educação”²¹.

Em relação à luta pela “hegemonia do/no espaço”²², o autor ressalta que a produção do espaço compreende o nível central da luta pela hegemonia do MST, pois necessita-se da conquista do espaço da terra, concentrada pelo latifúndio, para materializar sua existência, se reproduzindo como movimento social, garantindo a reprodução social das famílias camponesas e a continuidade da organização, a partir da formação política. Por isso, as ocupações de terra, principal ferramenta de luta desde a fundação do movimento, segue como central para a conquista dos territórios dos assentamentos que, na visão de Bastos, representam a retaguarda econômica, polícia e intelectual do MST. Assim, o autor constata que com a conquista de territórios, o movimento se espacializa, se nacionaliza e se aproxima dos centros urbanos e da modernidade.

A seguir, Bastos apresenta, com destaque maior, a discussão sobre a hegemonia da/na arte e cultura e da/na comunicação e socialização política. Para o autor, a aliança política entre os trabalhadores do campo e cidade está na base cultural do conceito de popular. O autor defende que a construção de uma hegemonia popular da classe trabalhadora precisa partir do poder popular e se enraizar na cultura popular. Nesse âmbito, ele analisa que a produção artística e cultural do MST é pensada como um meio para colocar em prática as estratégias de luta do movimento em relação à construção dos valores humanistas e do socialismo. Nesse sentido, aponta que a mística e as matrizes culturais do MST se tornam elementos cotidianos fundamentais na construção da identidade sem-terra²³. O autor ressalta que o MST em sua gênese é formado pelas matrizes culturais do campesinato e da religião, principalmente a católica. No caso da segunda, percebe que se insere a mística, porém, reelaborada e ressignificada historicamente pelo movimento, que passa a integrar os processos comunicativos e pedagógicos da organização, ao atuar como um estímulo sujeitivo que anima a militância e a base para a luta, emociona, confere sentido e indignação. Em relação à matriz cultural do campesinato, que se expressa na cultura camponesa tradicional, o autor percebe que há uma consciência cada vez maior, principalmente entre a juventude do movimento, em tentar combater a idealização dessa cultura, ao mesmo tempo em que também procura-se ressignificar alguns aspectos dessa cultura, que contribuem para a luta e o diálogo com a cidade e o campo, buscando romper com o preconceito e o patriarcado, por exemplo, que não contribuem para a luta pela hegemonia popular.

Na construção da “hegemonia da/na cultura”²⁴ do MST com o trabalhador urbano, Bastos indica que a música se apresenta como uma das principais linguagens artísticas que expressa o debate entre tradição e modernidade e atua com um importante instrumento para o diálogo intercultural da juventude sem-terra com a periferia urbana. Para exemplificar, o autor apresenta a experiência da relação entre o Movimento Hip Hop do estado de São Paulo e do grupo de rap Veneno H², composto por três militantes do MST, moradores do

19 Dados do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, publicado em junho de 2022 pela Rede Penssan, indicam que existem no país hoje 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer. Chegando a uma situação com mais da metade da população brasileira (58,7%) convive com a insegurança alimentar em algum grau. A pesquisa mostra que o país regrediu para um patamar equivalente ao da década de 1990 (REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – REDE PENSSAN. 2º Inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. *Rede Penssan*, São Paulo, set. 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-insegurança-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 10 set. 2022. p. 1).

eixo metropolitano do MST no estado de São Paulo. A partir da análise de letras das músicas do grupo, o autor percebe que estas apresentam um foco maior na luta de classes se comparadas com as letras de outros grupos de rap do Movimento Hip Hop, o que ele atribui à participação dos integrantes do grupo nos espaços de formação política do MST e ao cotidiano da luta.

Desse modo, o Bastos defende que a linguagem artística do rap assume um papel importante no diálogo entre a juventude sem-terra e urbana, no espaço fronteiriço e estratégico com os jovens da periferia. Constatou-se, sobretudo, que a experiência do grupo de rap Veneno H² e o intercâmbio com o Movimento Hip Hop ressignifica o sentido das canções de rap para o território do campo e gera novos canais de mediação políticos, comunicativos e pedagógicos, com base na mediação cultural, em torno das alianças do MST com a classe trabalhadora urbana, a partir da juventude. Assim, a cultura popular é reelaborada, a partir de algumas linguagens artísticas e práticas culturais e se expressam na práxis contidiana da luta do MST nos seus territórios e na relação com o trabalhador urbano e a sociedade, tendo papel fundamental na construção da hegemonia popular do MST e no embate com o agronegócio.

Já sobre a “hegemonia da/na comunicação e socialização política”²⁵, o autor aprofunda a discussão sobre a importância da luta política do MST como movimento de massas, a partir da ocupação da terra, como central na luta de classes. Em contraposição à luta sindical do movimento, que se concentra nas lutas corporativas das famílias assentadas por melhorias (como crédito, infraestrutura, educação, saúde etc.). Nesse contexto, o autor considera que, na medida em que a luta contra-hegemônica entre campo e cidade fundamenta-se na produção e no consumo, há um perigo, pois a comunicação sobre a matriz de produção agroecológica e popular, que gera os alimentos saudáveis, pode se perder na mediação do mercado.

Nesse caminho, Bastos aponta como saída o caminho da educação, para resolver o que chama de “impasse histórico” em relação à luta do MST pela produção nos assentamentos e a comunicação, nas articulações com a classe trabalhadora urbana. Porém, defende que esta educação não pode se resumir à base do MST, mas abranger a formação política desenvolvida no processo histórico do movimento, com base na pedagogia, comunicação e socialização política da classe trabalhadora em espaços estratégicos como a Escola Nacional Florestan Fernandes do MST, em Guararema (SP).

No debate que apresenta sobre a “hegemonia da/na educação”²⁶, o autor expõe que a pedagogia do MST é inspirada teórica, intelectualmente e politicamente pelo pensamento de Paulo Freire, José de Souza Marti e Anton Makarenko, principalmente a partir da educação libertadora freiriana. Portanto, a demanda da educação pública e a pedagogia do MST surgem dos desafios e problemas concretos da luta pela terra e na terra (na fase do assentamento), para a evolução do MST como movimento social. A partir do momento em que o movimento organiza as famílias sem-terra na luta pela terra, assim que

20 O MST informa em publicação especial, chamada Cultivando Solidariedade em sua página on-line, que desde o início da pandemia desenvolve uma Campanha Nacional de Solidariedade, e com a produção realizada em seus territórios, já doou mais de 7 mil toneladas de alimentos, 10 mil cestas básicas, mais de 2 milhões de marmitas solidárias e formou 2 mil agentes populares de saúde para atuar no campo no combate à pandemia (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Cultivando Solidariedade. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, São Paulo, set. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/especiais/solidariedade-sem-terra/>). Acesso em: 10 set. 2022. p. 1). O MST também vem retomando as ocupações de terras no país. Segundo balanço do movimento, são 28 ocupações de áreas improdutivas e 60 ações, após a pandemia (VILELA, Pedro R. MST já retomou ocupações de terra em 28 áreas este ano. Brasil de Fato, São Paulo, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildafato.com.br/2022/06/01/mst-ja-retomou-ocupacoes-de-terra-em-28-areas-este-ano/>. Acesso em: 7 set. 2022. p. 1).

21 BASTOS, Pablo N. Marsha... Op.cit, p. 81.

22 Ibidem.

23 Ibidem. p. 96.

24 Ibidem. p. 92.

25 Ibidem. p. 134.

26 Ibidem. p. 185.

ocorre a ocupação da terra, surge também a demanda da educação às crianças (Sem Terrinhas), e aos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

Nesse sentido, o autor aponta que é na reprodução e evolução do MST, como um movimento social, que este se constitui como educativo, se autoreconhecendo como movimento social pedagógico, pois as diversas dimensões da luta do movimento se transformam em ações pedagógicas. Assim, além da educação formal (do ensino básico à pós-graduação), nas escolas públicas em assentamentos e acampamentos e parcerias com outras instituições, Bastos ressalta que, no interior do MST, realiza-se também a educação não formal e política na própria “produção da existência do ser social do MST, no conjunto de suas práticas sociais”²⁷ no cotidiano da luta.

Como os demais setores e coletivos, o autor argumenta que o setor de educação do MST também integra o projeto político de reforma agrária popular e de transformação estrutural para o país, com a função de pensar a formação da sua base social em vários aspectos. Em relação à estratégia da formação política, o MST também organiza o setor de formação. Portanto, Bastos expõe que o MST não possui somente uma matriz pedagógica, mas várias, que perpassam e se inter-relacionam em seu processo educativo e formativo, tendo como principal a *Pedagogia da Luta Social*²⁸, que parte da concepção prática de que a educação ocorre no processo de luta, a partir da ação social, do enfrentamento, das ocupações de terras, marchas, protestos, sendo fundamentais para os sem-terra compreenderem o funcionamento da sociedade. As demais matrizes pedagógicas analisadas pelo autor são: a *Pedagogia da Organização Coletiva*, *Pedagogia da Terra*, *Pedagogia da Cultura*, *Pedagogia da História*, *Pedagogia do Movimento* e a *Pedagogia da Alternância*, que integram a pedagogia do MST como instrumento central, que perpassa os contextos de luta e contribui para elevar a consciência e a escolarização da base sem-terra, bem como possibilita o aprofundamento da compreensão acerca da realidade social e da própria luta do movimento, melhora o debate com a sociedade e os trabalhadores urbanos e contribui para a emancipação enquanto classe trabalhadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da visão de Gramsci²⁹ sobre a hegemonia, em que a construção de uma hegemonia popular pela classe trabalhadora necessita de uma relação pedagógica, ampliada e complexa na luta política pela formação de um novo bloco histórico no poder, a obra apresenta um estudo importante, que parte de uma perspectiva histórico e dialética, para pensar a relação e comunicação do MST com os movimentos sociais e trabalhadores do espaço urbano, a partir da disputa da hegemonia com o agronegócio e na defesa de um projeto de reforma agrária popular para o desenvolvimento do país em vários níveis.

Observa-se que a relação do MST com o trabalhador urbano e a sociedade, se desenvolve com base na luta pela hegemonia do espaço e a espacialização

27 Ibidem. p. 186.

28 Grifos do autor.

29 GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

dos assentamentos. A hegemonia da cultura por meio da ressignificação da cultura popular camponesa na relação com a cultura urbana. A hegemonia da comunicação e socialização política na construção de uma comunicação popular Sem Terra, que forme e informe sua base social e a sociedade. E, por fim, uma hegemonia popular da educação, baseada na pedagogia da luta social, como instrumento pedagógico na organização, conscientização e construção de novos fundamentos para uma sociedade mais justa e igualitária, dentro do projeto de Reforma Agrária Popular do MST e da luta pela construção de uma hegemonia popular dos trabalhadores. A obra expõe assim diversos aspectos político-pedagógico-comunicativos presentes na articulação do MST no processo de luta política pela hegemonia popular entre o campo e a cidade.

Contudo, ainda que o autor pontue na obra, que o MST se encontra em um momento de “impasse histórico”, ao optar pela produção de alimentos como tema para dialogar e sensibilizar a população e a classe trabalhadora urbana, o que poderia comprometer, de certa forma, a luta pela hegemonia popular contra o capital, entende-se que, mesmo com vários desafios, a tradução da produção de alimentos em campanhas de solidariedade durante a pandemia, tem demonstrado o potencial dessa frente, para contribuir na disputa da hegemonia do agronegócio e se contrapor ao mito de ‘produtor de alimentos’. Pois, ao MST compartilhar a comida que resulta do seu projeto de reforma agrária com a população em situação de vulnerabilidade nas periferias, isso de certa forma estabelece uma comunicação e um vínculo com esses trabalhadores urbanos sobre o papel da luta do MST na sociedade e também pode ser pensado como exemplo pedagógico para inspiração de outras ações e iniciativas de organizações coletivas o âmbito do combate à fome no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Pablo N. **Marcha dialética do MST**: formação e comunicação política entre campo e cidade. São Paulo: Garamond, 2021.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.
- ENGELMANN, Solange I. As representações sociais sobre a reforma agrária nas mídias digitais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 2018. Tese (Doutorado em XX) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ENGELMANN, Solange I. As representações sobre a Reforma Agrária Popular na página on-line especial da Jornada Nacional de Luta pela Reforma Agrária do MST de 2016. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 44., 2021, Recife. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2021.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MARX. Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I.27^a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Cultivando Solidariedade. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, São Paulo, set. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/especiais/solidariedade-sem-terra/>. Acesso em: 10 set. 2022.

RAUBER, Maiara; SILVA, Melannie. Entenda a fala do Lula sobre MST no Jornal Nacional. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, São Paulo, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/08/26/entenda-a-fala-do-lula-sobre-mst-no-jornal-nacional%ef%bf%bc/>. Acesso em: 7 set. 2022.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – REDE PENSSAN. 2º Inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. **Rede Penssan**, São Paulo, set. 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 10 set. 2022.

VILELA, Pedro R. MST já retomou ocupações de terra em 28 áreas este ano. **Brasil de Fato**, São Paulo, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/06/01/mst-ja-retomou-ocupacoes-de-terra-em-28-areas-este-ano>. Acesso em: 7 set. 2022.

Um tupi tangendo o alaúde: a poética de Mário de Andrade

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Unesp, atua em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela USP.
E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este artigo tematiza alguns aspectos da poesia do grande intelectual e artista Mário de Andrade. O escritor paulista foi um dos responsáveis pela renovação modernista entre os anos 1920 e 1930, tendo ele uma atuação em várias frentes: a produção literária, o ensaísmo e a crítica de arte, a produção e atuação na seara jornalística, entre outras. De modo geral, o propósito deste artigo é discutir algumas linhas de força que compõem a heterogênea e complexa poesia de Mário de Andrade partindo do seu livro marco do modernismo brasileiro, o célebre *Pauliceia desvairada* (1922), considerado pela crítica literária como a primeira obra da poesia moderna brasileira.

Palavras-chave: Mário de Andrade; poesia brasileira; modernismo brasileiro.

Abstract: This study discusses some aspects of the poetry of the great intellectual and artist Mário de Andrade. The writer from São Paulo was one of those responsible for the modernist renovation between the 1920s and 1930s; acting on several fronts: literary production, essayism, art criticism, journalistic production and performance, among other things. In general, this article aims to discuss some lines of force composing Mário de Andrade's heterogeneous and complex poetry, starting from his book which constitutes a landmark of Brazilian modernism, the famous *Pauliceia desvairada* (1922), which literary critics deem as the first work of modern Brazilian poetry.

Keywords: Mário de Andrade; Brazilian poetry; Brazilian modernism.

1. "EU SOU TREZENTOS, SOU TREZENTOS-E-CINQUENTA"

O célebre verso que intitula essa seção ("Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cinquenta"), extraído do poema que abre *Remate de males* (1930), é um tanto sugestivo: na procura de uma poética própria, de uma voz que até então, obsessivamente, buscava dominar os temas brasileiros, o verso diz muito sobre aquele que foi um intelectual de amplitude rara. Não havia apenas um Mário poeta. O poeta se fazia na diferença. Diferente do ditado que diz "mudei para permanecer o mesmo", Mário de Andrade mudou para não permanecer o mesmo.

Sem dúvida alguma, tentar traçar um perfil do que foi um intelectual do porte e da ambição de Mário de Andrade é uma tarefa sempre temerária. Não é raro que perfis elaborados sobre intelectuais procuram dar coesão e totalidade na qual muitas vezes as vicissitudes da vida se lançam; parcela das biografias de artistas e intelectuais, depois de escritas, demonstram um arranjo perfeito de planos e projetos que, como efeito imediato, tem-se a impressão de que houve uma vida sem tropeços e sem contradições, sem as suscetibilidades do acaso. Fugir dessas armadilhas é uma tarefa sempreposta para quem procura projetar um certo sentido da vida alheia. Com Mário de Andrade, a tarefa se torna ainda mais desafiadora, e isso se deve a algumas razões.

Mário de Andrade é um dos intelectuais brasileiros do século XX de maior inventividade, de inteligência aguda e de pesquisa inovadora. Não fosse isso, seus campos de interesse e atuação perpassaram um amplo espectro de produções intelectuais: esteve à frente de um ensaísmo cultural e de uma crítica artística de interesse singular para o Brasil; produziu crônicas e textos de críticas para jornais e revistas; realizou relatos de viagens, nestas mesmas incursões em que desenvolveu pesquisa etnográfica inovadora; escreveu um monumento de escrita epistolar, o maior, sem dúvida alguma, de nossa literatura; foi um escritor de prosa de ficção e também um poeta de reconhecimento inequívoco. Sem qualquer hesitação, a obra de Mário de Andrade assume muitos ramais e todos eles são fundamentais para um melhor entendimento do que ocorreu no Brasil na primeira metade do século XX. Como parte de um momento decisivo, as formulações modernistas do escritor de *Macunaíma* estabelecem pontos de partida para o entendimento de um passado, então de recente independência da colônia, bem como para a compreensão do que se apontava como desafios futuros da jovem nação recém-entrada no século XX.

Sabe-se que Mário de Andrade foi um intelectual espantoso, que, entre outras coisas, produziu um sem número de escritos, desde fichas de leitura, manuscritos de ensaios, de romances e de poemas até uma quantidade de cartas que, salvo engano, não encontra precedentes na história da literatura brasileira. Mas entre todas as suas produções exercidas, a atividade de poeta talvez seja a que impõe o maior desafio para a crítica. Em sua poesia, o escritor – ao mesmo tempo autorrefletindo-se e refratando a realidade circundante – parece espelhar a diversidade de preocupações, interesses e interpretações que todo o restante da obra se ocupou. Convém considerar sua obra poética sob um aspecto de

diferença (e não de identidade): de obra em obra, Mário nunca é o mesmo; está sempre a se transformar e a avaliar o que antes registrara em suas observações sobre o mundo. Compatível ao que foi o poeta de *Remate de males*, o crítico Antonio Cândido disse que um poeta “vai descobrindo significações novas nas coisas velhas e, principalmente, sentidos novos em coisas novas – antes dele inexploradas”¹.

Neste mesmo estudo antes citado, Antonio Cândido, com o seu modo peculiar de fazer notas agudas antes de qualquer crítico, encontra em Mário um poeta de vários aspectos, que, por sua vez, corresponde a um poeta de muitos recursos e de muitíssimos temas. É interessante notar que Cândido, nesse texto de 1941, aponta uma esquematização (como disse, “medrosamente aventureada”) que viria assentar uma leitura crítica do poeta paulista: por um lado, havia algumas faces de Mário que, na busca por uma poética, encontraria um contato imediato com a matéria histórica; por outro lado, havia outras faces do poeta “que desce em si mesmo”, numa busca incessante pelo seu próprio eu. Num dos mais importantes estudos sobre *Macunaíma* (1928), Gilda de Mello e Souza faz uma breve digressão à poesia de Mário de Andrade e ressalta exatamente esse aspecto íntimo, inquieto do poeta, que foi capaz de trazer no seu registro e dicção um jogo dialético entre a busca incessante do eu, de um lirismo nem sempre resolvido nas primeiras obras, e a busca por uma resposta em nível histórico:

Nas grandes meditações que representam uma das partes mais importantes de sua obra poética, o destino do Brasil se cruza e confunde com o destino pessoal do escritor, e os temas se organizam quase sempre aos pares, opondo-se simetricamente como as duas faces da mesma medalha. [...]

Esta fratura que cinde curiosamente as meditações, fazendo com que uma desdiga aquilo que a outra afirma, também pode se localizar no interior de um único verso ou no jogo de oposição de duas imagens. E o que ocorre com o belo verso de mocidade, que tomamos como epígrafe:

“Sou um tupi tangendo um alaúde!”²

Num primeiro momento, do prolongamento da ideia seminal do ensaio de Antonio Cândido e, num segundo momento, a partir da repercussão das ideias de Gilda sobre o poeta de *Pauliceia Desvairada*³, outros trabalhos também se colocaram diante de um problema que se tornou central para a leitura crítica da poesia de Mário de Andrade. Sua poética se fazia por um duplo movimento labiríntico e dialético que não se separava: constituía-se de uma perspectiva de dentro pra fora como por uma perspectiva de fora para dentro. De modo geral, a fortuna crítica, já bastante significativa em torno da poesia de Mário de Andrade, gravitou em torno dessas questões, buscando respostas sobre a sua variedade e sua diversidade poética resultante dessa tensão entre esse sujeito lírico e as contradições e impasses do Brasil. Leandro Pasini, num interessante estudo sobre a poesia de Mário de Andrade, parece sintetizar essa preocupação

1 CANDIDO, Antonio. Mário de Andrade – Poesias. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 36, p.135-140, 1994. p. 136. Trata-se de uma re-publicação do artigo da revista *Clima*, n. 8, de janeiro de 1942.

2 SOUZA, Gilda de Mello e. *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 53-54.

3 Em outro ensaio fundamental sobre o poeta Mário de Andrade, Gilda de Mello e Souza destaca mais uma vez esse jogo dialético das relações entre o poeta (sua construção do eu) e o Brasil, enfim, a matéria de observação aguda, atenta e intencional do poeta. Diz ela: “De fato, uma das referências do seu código poético é o Brasil, que ele procura apreender em vários níveis, nas variações semânticas e sintáticas da língua, nos processos tradicionais da poética erudita e popular, nas imagens e metáforas que tira da realidade exterior: a cidade natal onde viveu, o mundo muito mais amplo da geografia, da história, da cultura complexa do país. E como a outra referência do código é o eu atormentado do artista, a poesia resulta numa realidade ao mesmo tempo selvagem e requintada, primitiva a racional, coletiva e secreta, que não se furta ao exame, mas está sempre disfarçada por trás da multiplicidade das máscaras” (SOUZA, Gilda de Mello e. *O poeta Mário de Andrade*. In: SOUZA, Gilda de Mello e. *A ideia e o figurado*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2005. p. 27-36).

que aparece de diferentes formas em parte relevante dessa fortuna crítica sobre o poeta:

As contradições em que se inscrevem o sujeito lírico e o Brasil na poesia de Mário de Andrade perfazem o caminho da poesia modernista brasileira, de 1922 a 1945. Mais do que isso, a poesia de Mário de Andrade acumula problemas poéticos e extra(po)éticos ao longo de sua trajetória e busca solucioná-los em poesia e em formulações de plataformas poéticas. Como conjunto dentro do movimento modernista, a poesia de Mário de Andrade não é somente uma *oeuvre*, mas também um legado de problemas e soluções organizados, que pode ser percebido e analisado pela crítica, mas pode igualmente operar como legado dentro da poesia modernista.⁴

Essa operação inquieta (sujeito lírico/Brasil) que marca a poesia de Mário de Andrade acomoda uma poesia das relações. O poeta se depara com a cidade em transformação nos anos 1920 na mesma medida em que se autorreflete sobre o seu papel como sujeito histórico e criador inventivo. Não à toa, ele busca conjugar o diálogo intenso com as vanguardas artísticas europeias e o trabalho privilegiado de pensar sobre temas brasileiros, estes, sua fonte constante de pesquisa e inovação.

2. PAULICEIA DESVAIRADA, LIVRO INTERESSANTÍSSIMO

Embora Mário de Andrade tenha publicado, em 1917, seu primeiro livro de poesias, *Há uma gota de sangue em cada poema*⁵, sob o pseudônimo de Mário Sobral, foi com *Pauliceia desvairada* (1922) que ele passa a ser reconhecido como um poeta propriamente moderno. Por este livro, Mário faz o uso sistemático do verso livre e abre um franco diálogo com as vanguardas artísticas europeias.

Em seu interessante ensaio “A representação do sujeito lírico na *Pauliceia desvairada*”, o crítico João Luiz Lafetá⁶ colocou uma questão bastante contundente para pensarmos o que *Pauliceia desvairada* ainda pode nos revelar. O estranhamento que os contemporâneos de Mário e o seu livro foram acometidos, destacou Lafetá⁷, não é o mesmo estranhamento que nós, leitores atuais, estamos sujeitos. Isso diz muito sobre nós, mas diz muito também sobre o livro em questão e o seu tempo histórico de surgimento. Parece-nos, enfim, que “é inevitável que tenhamos a estranha sensação de deslocamento diante desse que foi o primeiro esforço de se criar entre nós o verso moderno, capaz de representar a agitação e o tumulto da vida nas grandes cidades – agitação e tumulto que de resto, hoje em dia, também nos parecem tão relativos”⁸.

A obra *Pauliceia desvairada* é produzida dentro de uma condição de possibilidade histórica bem específica. Dentro de um espírito de tempo impulsionado pelos ares de mudança, *Pauliceia desvairada*, atentamente e estrategicamente, talvez como nenhum outro livro daqueles anos iniciais dos anos 1920, conseguiu captar mentes e corações abertos às novidades das transformações urbanas e culturais. Sem dúvida alguma, sob a inspiração de

4 PASINI, Leandro. A apreensão do desconcerto subjetividade e nação na poesia de Mário de Andrade. São Paulo: Nankin, 2013. p. 41.

5 Este livro de poemas, considerado ainda atrelado a estruturas, por assim dizer, menos modernistas, encontra-se enfeixado na *Obra Imatura* (1960), de Mário de Andrade. A primeira edição desse livro de poemas pode ser consultada pelo leitor em: <https://digital.bbpm.usp.br/handle/bbm/7941>. Acesso em: 29 set. 2022.

6 LAFETÁ, João Luiz. A representação do sujeito lírico na *Pauliceia desvairada*. In: Antonio Arnoni Prado (org.). *A dimensão da noite e outros ensaios*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

7 Ibidem. p. 348-371.

8 Ibidem. p. 348.

muitas leituras que chegavam da Europa, em especial a poesia do belga Émile Verhaeren, o projeto de *Pauliceia desvairada* de elaborar um livro de poemas em torno da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, como nenhum outro livro até aquele momento havia alcançado, dialogar com as vanguardas artísticas que chegavam pelas revistas importadas, impulsionou uma certa atração pelo livro e, por consequência, uma recepção crítica destacada no calor da hora. As contradições da vida moderna, exposta com radicalidade no registro poético da cidade e de um eu lírico singular, aliada a uma crítica vivaz das formas comportadas de românticos e parnasianos, nutriam e disseminavam novos valores do momento pelo livro de Mário de Andrade.

Mário de Andrade conseguia colocar nas páginas de *Pauliceia desvairada* – de forma que os seus leitores de época facilmente notavam – uma perturbante tensão entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Tais marcas, advindas desse contato friccionado pelo eu representado e a cidade representada, traziam ao próprio Mário um duplo sentimento: ao mesmo tempo em que admitia os defeitos do livro oriundos dessa tensão, encontra nesses mesmos defeitos uma condição de beleza e qualidade⁹. Essa condição, aparentemente contraditória, foi muito bem demarcada por Lafetá:

Talvez seja este o grande problema de linguagem da *Pauliceia desvairada*: equilibrar anotação objetiva dos aspectos da cidade moderna com o tumulto de sensações do homem moderno, no meio da multidão. Este jogo arriscado, do qual Proust e Virginia Woolf se saíram tão bem, nem sempre e para dizer a verdade: muito raramente – resolveu-se a favor de Mário neste primeiro livro. [...]

Ou por outras palavras: o mesmo movimento que perturba a cristalização do lirismo, cria nos poemas uma dissonância que é índice das dissonâncias da vida moderna. O lirismo difícil e incompleto representa as dificuldades e incompletudes do sujeito lírico na modernidade incipiente. Neste caso, estaria bem justificada a intuição de Mário, ao dizer que muitas vezes os defeitos são circunstância de beleza, e ao recusar-se a limpar o livro dos exageros apontados.

Parece que, diante do que foi colocado pelo crítico, é necessário olhar para os poemas de *Pauliceia desvairada* não como formas mal resolvidas, sem equilíbrio formal em razão de um suposto mau uso da subjetividade. Os poemas são indubitavelmente valorosos por esses aspectos inconclusos e fragmentários que já plasmam sentidos num tempo e num espaço que correspondia a uma nova ordem capitalista de plena transformação urbana.

Convém partir do “Prefácio interessantíssimo”, texto que abre o livro de Mário de Andrade. Trata-se de um escrito que pode ser lido como o grande manifesto dos modernistas paulistas. Ele pode ser caracterizado por nele conter um programa de atuação e das práticas estéticas desse modernismo dos anos 1920. Muitas linhas de forças gravitam ao redor de “Prefácio interessantíssimo”; muitas delas em diálogo estreito com as ideias de diversas vanguardas europeias. Chamo a atenção para um aspecto de interesse ímpar, o registro da língua muito mais coloquial na forma poética:

⁹ Cf. Ibidem. p. 352-353.

Você perceberá com facilidade que se na minha poesia a gramática às vezes é desprezada, graves insultos não sofre neste prefácio interessantíssimo. Prefácio: rojão do meu eu superior. Versos: paisagem do meu eu profundo.

Pronomes? Escrevo brasileiro. Se uso ortografia portuguesa é porque, não alterando o resultado, dá-me uma ortografia.¹⁰

Essa formulação trazida por Mário de Andrade tem um efeito imediato na sua formulação poética. Com a busca de um registro que estivesse mais próximo da linguagem coloquial e de um registro oral, foi preciso se desvincilar de todo uma rigidez imposta por métricas tradicionais que fundamentalmente não permitiam os novos voos modernistas. Como poeta era preciso encontrar – ora no fragmento, ora na busca pelas imagens simultâneas – um tipo de verso que pudesse fazer suas associações livremente e, por sua vez, problematizar o modo crítico das transformações de todas as ordens de uma modernidade que ainda encontrava um Brasil arcaico e recém-saído da escravidão, sem, todavia, resolver suas questões raciais e políticas dessa mesma sociedade escravocrata.

Outro aspecto presente em “Prefácio interessantíssimo” se refere ao que chamo, sumariamente, de programa operacional e metodológico das formas de representação do eu-lírico. Do texto de Mário de Andrade, segue a passagem que nesse sentido pode ser bastante sugestiva:

Nossos sentidos são frágeis. A percepção das coisas exteriores é fraca, prejudicada por mil véus, provenientes das nossas taras físicas e morais: doenças, preconceitos, indisposições, antipatias, ignorâncias, hereditariedade, circunstâncias de tempo, de lugar, etc... Só idealmente podemos conceber os objetos como os atos na sua inteireza bela ou feia. A arte que, mesmo tirando os seus temas do mundo objetivo, desenvolve-se em comparações afastadas, exageradas, sem exatidão aparente, ou indica os objetos, como um universal, sem delimitação qualificativa nenhuma, tem o poder de nos conduzir a essa idealização livre, musical. Esta idealização livre, subjetiva, permite criar todo um ambiente de realidades ideais onde sentimentos, seres e coisas, belezas e defeitos se apresentam na sua plenitude heroica, que ultrapassa a defeituosa percepção dos sentidos. Não sei que futurismo pode existir em quem quase perfilha a concepção estética de Fichte. Fujamos da natureza! Só assim a arte não se ressentirá da ridícula fraqueza da fotografia... colorida.¹¹

O trecho é rico para essa discussão por vários motivos. Para Mário de Andrade, é central essa relação entre forças objetivas, incluindo a própria natureza, e as forças de um pensamento e de uma percepção. Os grandes artistas seriam, conscientemente ou inconscientemente, verdadeiros deformadores do mundo externo. Para o poeta modernista, é nesse encontro entre o sujeito e a exterioridade que se constrói a representação do sujeito lírico, propriamente. A paisagem e a subjetividade do poeta se completam como bem sintetizou Lafetá: “assim como não se comprehende a cidade sem as deformações do eu, também não se comprehende o eu sem as deformações nele provocadas pela cidade”¹².

Mas como a relação (ou choque) entre esses polos se dá na matéria poética de *Pauliceia desvairada*? Parece um bom caminho ir diretamente a um de seus

10 ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. p. 73. Todas as citações de *Pauliceia desvairada* serão extraídas desta edição, a qual considero a mais bem preparada das obras poéticas de Mário de Andrade. O leitor poderá também ter acesso digital à primeira edição de *Pauliceia desvairada* na Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP), no seguinte endereço: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7651>. Acesso em: 29 set. 2022.

11 ANDRADE, Mário de. *Poesias...* Op cit., p. 65.

12 LAFETÁ, João Luiz. A representação... Op cit., p. 362.

poemas. Em *Pauliceia desvairada*, Mário constrói, entre outras coisas, quatro poemas-paisagens; cabe citar um deles:

Paisagem nº 1

Minha Londres das neblinas finas...
Pleno verão. Os dez mil milhões de rosas paulistanas.
Há neves de perfumes no ar.
Faz frio, muito frio...
E a ironia das pernas das costureirinhas
parecidas com bailarinas...
O vento é como uma navalha
nas mãos dum espanhol. Arlequinal!...
Há duas horas queimou sol.
Daqui a duas horas queima sol.

Passa um São Bobo, cantando, sob os plátanos,
um tralalá... A guarda-cívica! Prisão!
Necessidade a prisão
para que haja civilização?
Meu coração sente-se muito triste...
Enquanto o cinzento das ruas arrepiadas
dialoga um lamento com o vento...

Meu coração sente-se muito alegre!
Este friozinho arrebitado
dá uma vontade de sorrir!
E sigo. E vou sentindo,
à inquieta alacridade da invernia,
como um gosto de lágrimas na boca...¹³

O modo de composição do poeta que dá, no mais das vezes, por contrastes construídos. A primeira estrofe é um exemplo de como o poeta decompõe um quadro de paisagem da cidade: imagens de frio e de calor se alternam para representar o sentimento íntimo da cidade, a sua própria sensação. Nesse sentido, a cidade para o poeta tem ares arlequinais¹⁴: são partes (“trajes de losango”) que se conjugam para formar o todo. Essa paisagem construída por sensações simultâneas e contíguas não se dá tão somente de maneira objetiva, portanto discursiva. Nela está contida a dose de subjetividade da própria construção de um eu lírico.

Há um outro movimento contrastante presente no poema e demarcado nas estrofes 2 e 3. Lafetá¹⁵ muito bem notou que, nessas duas partes do poema, há um conflito entre uma forma moderna e uma forma arcaica, representada, esta última, por um certa métrica de uso parnasiano, o que leva, invariavelmente, a uma espécie de dissonância deliberada dentro da própria forma poética. Ainda de acordo com esse crítico, construiu-se por Mário um jogo paródico com o propósito de ironizar a própria forma parnasiana. É o caso dos versos clássicos de grande aceitação parnasiana, respectivamente, compostos em redondilhas e em decassílabos, ambos com rimas:

13 ANDRADE, Mário de. *Poesias...* Op cit., p.86.

14 Sobre a presença da figura do arlequim na obra de Mário de Andrade, dois textos são bastante elucidativos: LOPEZ, Telê Ancona. Arlequim e modernidade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 21, p. 85-101, 1979. KNOELL, Victor. *Paciente arlequinada*: uma leitura da obra poética de Mário de Andrade. São Paulo: Editora Hucitec; Secretaria de Estado da Cultura, 1983.

15 LAFETÁ, João Luiz. A representação... Op. cit., p. 348-371.

Necessidade a prisão
para que haja civilização?

Ou ainda é o caso do desfecho final do poema, com os seus decassílabos:

à inquieta alacridade da invernia,
como um gosto de lágrimas na boca...

Levando-se a hipótese de Lafetá a termo, é possível afirmar que, se, internamente, a mudança de tom ocorrida nas duas últimas partes do poema coloca em confronto o presente modernista e o passado literário (parnasianismo), a mudança de tom se vê também vestida, pelo modo organizativo da matéria literária, no confronto entre a primeira estrofe e as demais. Neste caso, do confronto entre formas adotadas, o tom se rompe, se contrasta pela forma com que o eu lírico se transforma. Se, na primeira estrofe, este eu lírico está, organicamente, ligado às impressões do mundo objetivo, nas segunda e terceira partes o confronto irônico é assumido, afastando-se, por sua vez, da técnica inicialmente utilizada. Talvez seja preciso compreender este fato não exatamente como um defeito, mas como um cálculo medido do próprio poeta, com vistas a desmascarar o próprio furor da modernidade e trazer por uma via crítica seu programa em termos de arte literária.

Sob o espírito da modernidade, a poesia de *Paulicéia desvairada* também se construiu por sua crítica ácida transposta em uma sátira diante de políticos, com a exposição do descompasso da sociedade paulista. O poema “O rebanho” é uma mostra potente do encontro da crítica do mundo objetivo e das formas de percepção do eu lírico do poema:

O rebanho

Oh! minhas alucinações!
Vi os deputados, chapéus altos,
Sob o pálio vesperal, feito de mangas-rosas,
saírem de mãos dadas do Congresso...
Como um possesso num acesso em meus aplausos
aos salvadores do meu estado amado!...

Desciam, inteligentes, de mãos dadas,
entre o trepidar dos táxis vascolejantes,
a rua Marechal Deodoro...
Oh! minhas alucinações!
Como um possesso num aceso em meus aplausos
aos heróis do meu estado amado!...

E as esperanças de ver tudo salvo!
Duas mil reformas, três projetos...
Emigram os futuros noturnos...
E verde, verde, verde!...
Oh! minhas alucinações!
Mas os deputados, chapéus altos,
mudavam-se pouco a pouco em cabras!

Crescem-lhes os cornos, descem-lhes barbinhas...
E vi os chapéus altos do meu estado amado,
com os triângulos de madeira no pescoço,
nos verdes esperança, sob as franjas de ouro da tarde,
se punham a pastar
rente do Palácio do senhor presidente...
Oh! minhas alucinações!¹⁶

O poema está emoldurado por dois versos idênticos: “Oh! minhas alucinações”. Tal moldura está construída sob o signo da transformação, tanto da mente do poeta como do objeto retratado. Na mente desse sujeito lírico, testemunha-se uma mudança repentina: a imagem fixa e demarcada de deputados a sair da assembleia legislativa em um fim de tarde para um tipo de mutação, no melhor estilo expressionista, desses mesmos homens em cabras. O que aparentemente parece ser um ato de desrazão próximo de uma alucinação resulta na própria força crítica do poema. A imagem de figuras a pastar se atualizam como ironia das forças de poder políticas.

Pensado em outra chave de diálogo – talvez sob alguns aspectos muito mais dadaísta e sobre outros com um pé no expressionismo –, o poema “Ode ao burguês” pode ser lido como um prolongamento de “O rebanho”. Sua tonalidade ainda se encontra motivada pela ironia, a começar pelo próprio título. A ode, como sabemos, é uma forma laudatória, que em sua leitura já moderna aproxima-se de um tipo de gênero de homenagem. Mário faz exatamente o contrário em “Ode ao burguês”, como se pode ler a seguir:

Ode ao burguês

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,
o burguês-burguês!
A digestão bem feita de São Paulo!
O homem-curva! o homem-nádegas!
O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,
é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!
Os barões lampeões! os condes Joões! os duques zurros!
que vivem dentro de muros sem pulos;
e gemem sangues de alguns milréis fracos
para dizerem que as filhas da senhora falam o francês
e tocam o Printemps com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto!
O indigesto feijão com toucinho, dono das tradições!
Fora os que algarismam os amanhãs!
Olha a vida dos nossos setembros!
Fará Sol? Choverá? Arlequinal!
Mas à chuva dos rosais
o êxtase fará sempre Sol!

16 ANDRADE, Mário de.
Poesias... Op cit., p.84.

Morte à gordura!
Morte às adiposidades cerebrais!
Morte ao burguês-mensal!
ao burguês-cinema! Ao burguês-tílburi!
Padaria Suíça! Morte viva ao Adriano!
“– Ai, filha, que te darei pelos teus anos?
– Um colar... – Conto e quinhentos!!!
Mas nós morremos de fome!”

Come! Come-te a ti mesmo, oh! gelatina pasma!
Oh! purée de batatas morais!
Oh! cabelos nas ventas! oh! carecas!
Ódio aos temperamentos regulares!
Ódio aos relógios musculares! Morte e infâmia!
Ódio à soma! Ódio aos secos e molhados!
Ódio aos sem desfalecimentos nem arrependimentos,
sempiternamente as mesmices convencionais!
De mãos nas costas! Marco eu o compasso! Eia!
Dois a dois! Primeira posição! Marcha!
Todos para a Central do meu rancor inebriante!

Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!
Morte ao burguês de giolhos.
cheirando religião e que não crê em Deus!
Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!
Ódio fundamento, sem perdão!

Fora! Fu! Fora o bom burguês!...¹⁷

Em “Ode ao burguês”, a subversão da própria forma consagrada, o que diz muito sobre suas práticas programáticas em *Paulicéia desvairada*, está em uma aliança com a construção deste mesmo eu lírico. O seu procedimento aqui é contrastar o desejo desse eu lírico – o que o aproxima da forma alucinante de “O rebanho” – com o que se impõe de uma realidade atrasada e distante da modernização. Diferente de “Paisagem nº 1”, em que há rupturas visíveis no próprio tom do poema, em “Ode ao burguês” as tensões criam uma unidade de tom e há uma espécie de crescimento da própria crítica, em uma perspectiva que beira o manifesto no melhor registro coloquial.

3. POR QUE LER PAULICEIA DESVAIRADA NESSE MOMENTO?

Posta essa brevíssima mostra, que, por ela, já espero ter dado a dimensão da originalidade de *Paulicéia desvairada*, é preciso alinhavar alguns fios para uma resposta satisfatória sobre atualidade do livro de Mário de Andrade. Busco enumerar a seguir:

1) Nos exatos 100 anos, tanto da semana de 1922 como da publicação de *Paulicéia desvairada*, é preciso notar aquilo que nos afasta e nos aproxima desse livro tão original e de tantas ressonâncias na vida intelectual brasileira.

17 ANDRADE, Mário de.
Poesias... Op cit., p. 87.

Para um melhor entendimento, um caminho a ser percorrido, é aproximá-lo às condições históricas de momento que possibilitaram sua publicação e sua recepção no calor da hora, num ambiente de tensões políticas e de mudanças estruturais do mundo urbano. Essa empreitada pode ser mais potencializada se percorrermos os documentos de sua atuação e de sua trajetória intelectual. Muita dessa documentação é advinda do arquivo do próprio escritor¹⁸ e, há um bom tempo, a crítica literária e a historiográfica, de modo geral, já está se empenhando em mobilizar e desenvolver domínios e eixos de pesquisa sobre o escritor modernista com base nesse material documental.

2) Especificamente, para o caso de Mário de Andrade, há uma grande poesia a ser melhor descoberta e melhor lida, sobretudo nos momentos finais de sua carreira literária. Embora essa poesia mais madura de Mário partilhe de outros propósitos do início de carreira do escritor, não se deve descartar que sua forma poética esteja marcada, em seus vários momentos, pela sua condição histórica de atuação modernista mais radical. Nesse horizonte, o livro *Paulicéia desvairada* deve ser considerado como a porta de entrada para a obra que materializaria sua postura moderna de se fazer poesia e seu modo de pensar o Brasil. *Paulicéia desvairada* faz parte de um conjunto maior da obra poética do escritor, cujos momentos finais são formulações muito menos ligadas a essa marca de tensão entre mundo objetivo e subjetivo. Talvez essa resposta sobre as razões dessas transformações do próprio poeta comece a ser formulada no tecido discursivo complexo do livro de poemas de 1922.

3) Paulicéia desvairada traz em si um estranhamento, que, em parte, se deve a uma linguagem fragmentar e nem sempre acessível às leitoras e aos leitores contemporâneos. Trata-se, como já ressaltei antes, de um estranhamento muito distinto do vivido pelos contemporâneos do poeta. A pergunta deve ser: o que nos faz estranhar a linguagem representada em *Paulicéia desvairada*? É bem possível que a resposta a essa pergunta esteja nas páginas do próprio livro. Não duvido que Mário de Andrade, como diz no “Prefácio interessantíssimo”, ao escrever *Paulicéia desvairada*, estava à procura de si mesmo e, ao se encontrar, encontrou o Brasil. Encontrou nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- CANDIDO, Antonio. Mario de Andrade – Poesias. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 36, p.135-140, 1994.
- KNOLL, Victor. **Paciente arlequinada**: uma leitura da obra poética de Mário de Andrade. São Paulo: Editora Hucitec; Secretaria de Estado da Cultura, 1983.
- LAFETÁ, João Luiz. A representação do sujeito lírico na *Pauliceia desvairada*. In: Antonio Arnoni Prado (org.). **A dimensão da noite e outros ensaios**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004. p. 348-371.

¹⁸ O arquivo de Mário de Andrade encontra-se depositado no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), da Universidade de São Paulo (USP).

Um tupi tangendo o alaúde

• Arlindo Rebechi Junior

LOPEZ, Telê Ancona. Arlequim e modernidade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 21, p. 85-101, 1979.

PASINI, Leandro. **A apreensão do desconcerto subjetividade e nação na poesia de Mário de Andrade**. São Paulo: Nankin, 2013.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O tupi e o alaúde**: uma interpretação de Macunaíma. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

SOUZA, Gilda de Mello e. O poeta Mário de Andrade. In: SOUZA, Gilda de Mello e. **A ideia e o figurado**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2005. p. 27-36.

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 de curso de pós-graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br

a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra¹
A ação dos indivíduos é orientada, e muitas vezes só é possível, por meio das instituições, sempre tendo como pano de fundo os princípios estruturais da sociedade, como as questões de ordem política, econômica e jurídica. [...] Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social [...]²

A organização das atividades dessa edição tem como centro a discussão sobre literacias como meios de compreensão e de ação individual e coletiva, num mundo de complexidades, onde as tecnologias de informação e comunicação, os seus conteúdos e efeitos adquirem um papel central. Para discutir este tema propomos a leitura do artigo “Literacias para a Cidadania Global” de Isabel Maria Ribeiro, presente nesta edição.

Ainda sobre esse tema, trazemos a questão da *media literacy* e a discussão conceitual sobre o termo, que, dependendo da tradução para o português, é entendido como “alfabetização para os meios”, o que implica considerar que o cidadão seja “alfabetizado” para depois atuar. O mesmo sentido reducionista estaria embutido no termo “educação para os meios” ou “educação para a mídia”. O artigo “#HoraDeVotar: uma experiência de *media literacy* durante o ensino remoto”, de Adriana Barsott, Barbara Emanuel e Rachel Bertol, apresenta como proposta, citando Martino e Menezes, compreender *media literacy* como “competência midiática”. A noção de “competência” entenderia a relação dos indivíduos com a mídia como processos articulados e não separados.

O artigo “A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela”, de Thaiane Moreira de Oliveira e Lumárya Souza de Sousa, dá continuidade à reflexão na qual são apontadas

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 11.

² ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaira, 2020. p. 29, 38.

as percepções midiáticas das crianças a partir das formas como elas relacionam, utilizam, consomem e entendem as mídias, mostrando como essa relação é permeada por invisibilidades e disputas.

O próximo tema objeto de nossa atividade é Comunicação Popular e Comunitária, tendo como referência o artigo “Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante”, de Cicilia M. Krohling Peruzzo, Ingrid Gomes Bassi e Carlos Humberto Ferreira Silva Junior. O artigo discute a questão do diálogo em Freire, como base do processo de comunicação e, em interação com outros autores, fazendo interrelações entre Comunicação e Educação, em especial na Comunicação Popular e Comunitária no contexto dos movimentos sociais e na pesquisa participante.

Na mesma linha de reflexão, trazemos o artigo “Imagem Institucional de Universidade Comunitária: arquétipos no inconsciente coletivo da comunidade”, de Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins, Mayara Bonin Ramose Vagner Luis Bazzanello, estudo sobre a indagação entre a forma como as universidades comunitárias comunicam seus atributos comunitários e a imagem percebida pelos seus públicos. O objetivo geral é analisar a imagem institucional de uma universidade comunitária na visão do público interno e externo.

Na perspectiva da universidade, abrimos uma janela para a questão do racismo estrutural que é tratada no artigo “Inovação ativa em jovens negros universitários: o trabalho crítico emancipatório na construção de identidades”, de Thainá Rocha da Silva e Priscila Ferreira Perazzo. O artigo apresenta dados de uma pesquisa sobre como os jovens universitários negros constituem suas identidades e cidadania na sociedade midiatizada e o potencial das Oficinas de Trabalho Crítico Emancipatórias como instrumento metodológico de pesquisas no campo da Comunicação.

O artigo “Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar”, de Isac dos Santos Pereira e Maria Ignes Carlos Magno, fecha as atividades dessa edição. O artigo trata de compreender as produções gráficas das crianças como objetos de arte no contexto contemporâneo, e também de entendê-las como *status documentais/memórias da Arte/Educação*.

As atividades dessa edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Literacias como meios de compreensão, de ação individual e coletiva;
- *Media literacy*: uma discussão conceitual e a educação midiática;
- Comunicação popular e comunitária;
- As universidades: o racismo estrutural e universidades comunitárias;
- A educação midiática e as produções gráficas das crianças.

1. PRIMEIRA ATIVIDADE: LITERACIAS COMO MEIOS DE COMPREENSÃO, DE AÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

A atividade relaciona os argumentos que levem à defesa da literacia para uma cidadania global, propósito do artigo “Literacias para a Cidadania Global”, de Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha, que descreve o entendimento de ler o mundo, como capacidade de buscar, agregar e interpretar informação, a partir de múltiplas fontes e dispositivos.

A atividade é destinada aos alunos e professores de graduação que trabalham com formação de professores, em especial os da Comunicação e da Pedagogia.

Organizamos a atividade na seguinte sequência didática:

1) Propor que os alunos pesquisem em artigos acadêmicos publicados na internet o significado de: alfabetização, letramento, literacias e *literacy*, registrando a fonte. Comparar os diferentes significados, contextualizando-os.

2) Discutir os diferentes significados na sala de aula ou grupos de estudos, registrando as ideias abordadas num arquivo pessoal próprio. Observação: o arquivo deve ser criado numa pasta do computador ou celular.

3) Propor a leitura da introdução do artigo onde a autora apresenta sua posição sobre a literacia e sua gênese (origem). Pedir que os alunos registrem as ideias da autora, no seu arquivo.

4) Comparar as ideias da autora abordadas nos temas: Literacia e Literacias e Para uma Literacia global, com as noções pesquisadas, registrando no seu arquivo.

5) Fazer a leitura do tema: Ler o mundo, com destaque para os seguintes itens apontadas no artigo.

5.2) A consciência de uma cidadania global tem uma genealogia histórica, mas a sua atualidade, advém da transversalidade da informação e do reconhecimento de causas comuns agregadoras dos cidadãos...

5.3) Observe que tanto em economias controladas pelo estado, como na China, como em economias abertas, as designadas *Big Tech* são aquelas que não só têm maiores lucros como chegam a um maior número de consumidores/utilizadores.

5.4) Tal como refere a Unesco no documento “Think Critically and Clic Wisely” a prioridade das democracias deverá ser a promoção de uma cidadania ativa capaz de informar decisões individuais com repercussões globais.

5.5) A cidadania global implica uma compreensão do mundo crítica e criativa, que coloque em questão o modo de vida proposto pelo capitalismo [...]

5.6) No ecossistema complexo do século XXI, estas aprendizagens, direcionadas a todos os grupos etários e sociais, requerem um novo conceito de literacia, expresso numa alfabetização sofisticada para conteúdos e informação [...] (grifo meu).

Retomar as noções de literacia registradas no item 3 e discutir em grupo.

6) Discutir segundo a autora as formas de estar dos cidadãos nas redes sociais, a partir dos três pontos apresentados no artigo:

6.1) No primeiro nível de literacia estão os alicerces da alfabetização, uma aprendizagem que envolve as atividades de ler, escrever, calcular e contar.

6.2) O segundo nível de literacia reivindica a aquisição de competências específicas que promovam o empoderamento.

6.3) O terceiro nível de literacia é entendido como capacidade de projetar, com base em informação e na articulação de modelos mentais, cenários próximos e futuros.

2. SEGUNDA ATIVIDADE: MEDIA LITERACY, UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

A atividade trata da questão da *Media literacy* e a discussão conceitual sobre o termo *media literacy*, seu o sentido reducionista presente nas interpretações das diferentes traduções. O artigo, “#HoraDeVotar: uma experiência de *media literacy* durante o ensino remoto”, de Adriana Barsott, Barbara Emanuel e Rachel Bertol, apresenta como proposta, citando Martino e Menezes, compreender *media literacy* como “competência midiática”. A noção de “competência” entenderia a relação dos indivíduos com a mídia como processos articulados e não separados.

A atividade é destinada ao cidadão comum, que tem como referência de sua ação as mídias sociais e, em particular, aos educadores.

Propomos a seguinte dinâmica para a reflexão:

1) Discutir a questão da falta de informação do cidadão, em particular, na época da pandemia, tratada no tema Desinformação e *media literacy*, do artigo “#HoraDeVotar: uma experiência de *media literacy* durante o ensino remoto”.

2) Apresentar algumas confusões conceituais sobre *media literacy* a partir de fundamentos abordados no artigo, citando Martino e Menezes, que chamam a atenção para a confusão conceitual que o termo *media literacy* pode provocar, a depender da tradução, e trazem a noção de competência midiática.

3) Analisar com o grupo a visão de Bauer apresentada no artigo, que além de tratar da competência inclui quatro aspectos: habilidade; capacidade; responsabilidade e comprometimento moral.

4) Propor a leitura do tema #HoraDeVotar, que, segundo as autoras, reuniu três disciplinas obrigatórias da grade curricular de Jornalismo – Jornalismo para Plataformas Digitais, Oficina de Radiojornalismo e Planejamento Visual Gráfico – em um projeto de ensino de jornalismo digital multidisciplinar durante o ensino remoto, com foco em *media literacy*.

5) Identificar na pesquisa apresentada o papel de cada disciplina envolvida e seus produtos como: a produção das reportagens; a produção dos podcasts e a produção das imagens.

6) Ler as considerações finais do artigo e discutir a sua conclusão:

– A partir dos depoimentos, avaliações e entrevistas, foi possível concluir que nosso propósito de contribuir para o desenvolvimento das competências midiáticas dos alunos foi atingido.

3. TERCEIRA ATIVIDADE: COMUNICAÇÃO POPULAR E COMUNITÁRIA

A Comunicação Popular e Comunitária, tema dessa atividade, tem como referência o artigo “Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante”, de Cicilia M. Krohling Peruzzo, Ingrid Gomes Bassi e Carlos Humberto Ferreira Silva Junior. O artigo discute a questão do diálogo em Freire como base do processo de comunicação, fazendo interrelações entre Comunicação e Educação. É uma pesquisa bibliográfica e documental, motivada pela comemoração dos 100 anos de nascimento de Paulo Freire, que problematiza a relação das ideias do educador na tentativa de valorizar o compromisso ético e dialógico da Comunicação.

Apresenta as seguintes ideias como questões para o estudo:

- As relações entre Comunicação e Educação facilitam a constituição do diálogo, tanto nos ambientes da educação formal quanto no contexto dos movimentos sociais brasileiros;
- O diálogo é uma questão transcendental e indissociável das práticas educativas;
- O diálogo pode ser entendido como ação-reflexão que valoriza a participação dos sujeitos – como sujeitos – na construção do conhecimento;
- No contexto do negacionismo das ideias humanistas, a retomada da obra de Freire, em nível nacional e internacional.

As questões foram adaptadas para a atividade: propomos que os participantes do estudo desse artigo façam sua leitura identificando as questões selecionadas acima, contextualizando-as no texto e registrando-as no seu arquivo pessoal do computador ou celular, além de:

1) Promover a discussão dos registros no grupo, criando um arquivo comum para o estudo;

2) Fazer a leitura do tema: Reflexão-ação comunicativa nas práticas sociais mobilizadoras e educativas, do artigo, enfatizando os seguintes pontos:

– No conjunto da sociedade, a cultura dialógica não é predominante. Na construção de uma sociedade democrática, a sua ausência no cenário político e ideológico brasileiro atual dá espaço à cultura do ódio por parte de segmentos da extrema-direita, o que dificulta o estabelecimento de uma cultura propícia ao diálogo.

– A história registra que nada é permanente nem imutável, como mostra o fim da Ditadura Militar (1964-1985), mas que, na fase de sua superação, ensejaram-se vivos processos dialógicos que possibilitaram novas formas de organização e de mobilização social cidadã pela democracia, já nos anos 1980.

– A comunicação assume várias feições – da comunicação cara a cara, interpessoal e grupal àquelas mediadas pelas tecnologias, além de meios tecnológicos que concretizam formas de expressão em diferentes linguagens....

3) Como fechamento da reflexão sobre o artigo, recomendamos a leitura do tema “o diálogo” na produção do conhecimento científico, lembrando que o diálogo é a ferramenta essencial para se fazer entender, mas principalmente para entender a realidade que envolve os sujeitos que compõem.

4. QUARTA ATIVIDADE: COMUNICAÇÃO POPULAR E COMUNITÁRIA

As universidades e a questão do racismo estrutural tratada no artigo “Inovação ativa em jovens negros universitários: o trabalho crítico emancipatório na construção de identidades”, de Thainá Rocha da Silva e Priscila Ferreira Perazzo, que apresenta dados de uma pesquisa sobre como os jovens universitários negros e negras constituem suas noções de identidade e cidadania na sociedade midiatisada.

Além disso, o artigo “Imagem Institucional de Universidade Comunitária: arquétipos no inconsciente coletivo da comunidade”, de Hans Peder Behling, Regina Celia Linhares Hostins, Mayara Bonin Ramos e Vagner Luis Bazzanello, estudo sobre a forma como as universidades comunitárias comunicam seus atributos comunitários, analisando a imagem institucional de uma universidade comunitária na visão de seu público.

A atividade é destinada aos professores e alunos das universidades públicas e comunitárias, além de professores e alunos do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto às universidades e o racismo estrutural, vamos começar com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2016), que mostra que 54% da população brasileira se autodeclara negra ou parda; de todos os universitários do país, aproximadamente 35% são pretos ou pardos. O Instituto Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2020, em pesquisa divulgada no site da Agência Brasil no mesmo ano, também mostra que apenas 18% dos jovens negros entre 18 e 24 anos do país estão estudando ou concluíram o ensino superior, contra 36% dos jovens brancos da mesma faixa etária.

Propomos que os participantes da atividade consultem os sites utilizados no artigo e analisem os dados em relação à população de universitários e de jovens do EJA do Brasil. Para pesquisar os dados do EJA propomos o site.

Selecionamos o quadro

Quadro 1: Matrículas da EJA por segmentos de 2016 a 2020

Ensino Médio (EJA 3º Segmento)	2016	2017	2018	2019	2020
	1.376.639	1.425.812	1.437.833	1.336.085	1.252.580

Consultando os dados, verificar quantos desses 35% de jovens pretos ou pardos vêm da escola pública ou dos cursos de EJA. Segundo os dados, na EJA do ensino básico, percebe-se que estudantes identificados como pretos/pardos são predominantes. “Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada”.

A temática da pesquisa, que subsidia o artigo, gira em torno do racismo sofrido pela população negra no Brasil. Propomos conceituar o racismo estrutural e o racismo institucional, na perspectiva do professor e jurista Sílvio Luiz de Almeida, cuja citação está presente na abertura dessa edição.

A pesquisa utiliza como instrumento metodológico a Oficina de Trabalho Crítico-Emancipatória (OTCE) para a coleta de dados. Ler no artigo como o instrumento foi utilizado e os resultados obtidos. Quanto às universidades comunitárias, começar conhecendo as universidades comunitárias existentes no Brasil, por meio de pesquisa na Internet e anotando a região onde elas se situam.

Escrever as características das universidades comunitárias, ou seja, seus objetivos, patrimônio, o público-alvo etc. Identificar as diferenças em relação às universidades públicas e as universidades do setor privado. Para isso ler o tema: O cenário da educação superior no Brasil e o seu subitem: As universidades comunitárias, do artigo.

Discutir a percepção que os alunos, professores, funcionários e familiares têm da universidade comunitária (UCX), na leitura das considerações finais do artigo, selecionamos duas percepções:

1) A percepção de pública ou privada, “privada” apareceu em 45% das respostas, contra 29% “neutro” e poucas respostas como “pública”. Isso mostra que, embora haja um grande sentimento de coletividade e proximidade com a comunidade, no que tange aos processos educacionais e pagamento de mensalidades, a característica que predomina é de universidade privada.

2) O principal grupo arquetípico da UCX é “social” com 49% dos resultados. Isso demonstra a tendência para a vida em sociedade, para a conexão com outras pessoas e para o medo da rejeição. Essa tendência fica evidente principalmente nas respostas relacionadas aos familiares associados à UCX.

5. QUINTA ATIVIDADE: A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E PRODUÇÕES GRÁFICAS DAS CRIANÇAS

A atividade traz considerações sobre as percepções midiáticas das crianças de uma escola pública da favela carioca, crianças entre 9 e 12 anos de idade. Trata-se de uma pesquisa cujos resultados apontam para indivíduos já letrados midiaticamente, tanto no sentido crítico quanto produtivo das mídias, e que reivindicam por espaços dialógicos que os reconheçam enquanto sujeito. O artigo de referência é “A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela”, de Thaiane Moreira de Oliveira e Lumárya Souza de Sousa.

Em contraponto à reflexão teórica de Arte/Educação, a partir da produção gráfica de crianças do ensino fundamental I, com vistas a compreender suas produções como objetos de Arte à época da comunicação audiovisual, tendo como tema a animação *Naruto*, Estudo presente no artigo “*Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar*”, de Isac dos Santos Pereira e Maria Ignes Carlos Magno.

A atividade é destinada aos professores do ensino fundamental e, em particular, aos professores que trabalham com Arte/Educação neste segmento. Organizamo-las com as seguintes ações: propor a leitura do artigo “A educação

midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela”, enfatizando o objetivo:

O objetivo deste trabalho é compreender em que medida as relações, o consumo e os usos que as crianças fazem das mídias se manifestam nas suas próprias interpretações e significados do mundo, em meio a um contexto de representatividade marginal e estigmatizada.

Visa-se também discutir por que as autoras consideram o contexto dessas crianças como de representatividade marginal e estigmatizada e analisar a execução do projeto que é apresentado em três etapas: mapeamento de interesses, oficinas de ferramentas comunicacionais e oficinas de cidadania midiática.

Podemos também comparar como o cenário de invisibilidades apontados pelas autoras e apresentado no texto, o que, segundo elas, compõem a “tríade de invisibilidades”, ou seja, uma invisibilidade referente à posição ocupada pela criança na sociedade, uma que se refere a escola pública e outra ligada aos estereótipos da favela.

Como contraponto desta reflexão e no sentido de trazer possibilidades para as invisibilidades das crianças propomos a leitura do artigo sobre Arte e Educação: “Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar”:

1) Discutir que não existe uma criação repentina, mas um longo processo de contato com o meio externo, de internalização de experiências, consolidação de memórias e do manusear de formas.

2) Que a animação *Naruto* não coloca seus consumidores em posição de meros receptáculos diante da profusão das mensagens, mas atribui-lhes a função de consumir e dialogar criticamente. Para constatar esta afirmação sugerimos que assistam criticamente alguns episódios da animação *Naruto*.

3) Como conclusão do estudo, os autores consideram que o educador de Arte ou qualquer outro professor que se aventure pelo campo da Arte/Educação, da mediação do desenho criativo infanto-juvenil deve estar ciente que os movimentos, as cores, as formas e toda a sorte de materialidades se consolidam como memórias significativas, se articulam e criam ações, consequentemente, novos atos e objetos criativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BRASIL. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos estados, municípios e Distrito Federal**: Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

COSTA, Gilberto. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 20 nov. 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em: 19ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARREIRO, Davi. **Educação de jovens e adultos – EJA**: Entenda o perfil predominante dos alunos. Planneta Educação, São José dos Campos, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/452/educacao-de-jovens-e-adultos-eja-entenda-o-perfil-predominante-dos-alunos>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MENEZES, José Eugenio de O. Media literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiatizada. Líbero, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, 2012.

POPULAÇÃO chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. **Agência IBGE de Notícias**, Rio de Janeiro, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacaochega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 22 abr. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SOLANO GALLEGOS, Esther (org.). **O ódio como política**: reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.