

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -
Ano XXVIII - n. 1 - Jan/Jun 2023

Abordagens educomunicativas a partir da linguagem, cultura pop e redes

- A educação pública na ficção televisiva em "Segunda Chamada"
- Planos de aulas no combate à desinformação
- Uma prática publicitária libertadora
- Gisela Swetlana Ortrivano e a Universidade de São Paulo: uma relação de afetos
- Internacional: experiências da educação rural sul-africana
- Macluhan e o campo da Educação: entrevista com Aluizio Trinta

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2023 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2023 — 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 Carloti 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 Mungiolli

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Cicilia Maria Khroling Peruzzo (UFES, Intercom, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco— UFPE, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itania Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia —UFBA, Brasil), João Freire Filho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Metodista de São Paulo — Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília — UnB, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccaga (in memoriam) (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Figaro (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 Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Sthendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias,

França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha), Maria Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Estagiárias: Milena López (USP) e Luana Medina (USP)

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIAAMENTO E APOIO FINANCEIRO DA AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA. AGUIA.

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: Jonathan Leandro | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Mariana Munhoz | 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 Ferin Cunha
Issaaf Karhawi
Janaina Visibeli Barros
João Paulo Hergesel
Luiz Claudio Martino
Monica Pegurer Caprino
Patricia Oliveira de Freitas
Roselete Fagundes de Aviz
Ruth Ribas Itacarambi
Sônia Virgínia Moreira
Suzana Schmidt Viganó



EDITORIAL

Este primeiro número de 2023 da Comunicação & Educação nasce sob o signo da esperança. E, também, de preocupações e desafios que nos esperam em anos vindouros. Resistimos a uma quadra histórica particularmente trágica, marcada por regressão civilizatória, desvalorização da cultura, derruimento da educação, ataque sistemático aos direitos humanos, para não alongarmos a lista que animou uma verdadeira arquitetura da destruição. E, agora, cabe o empenho da reconstrução, em meio a uma jornada complexa, pois permanecem as armadilhas fincadas pela direita extremista, sempre vocacionada a obstar projetos inclusivos, democráticos, libertadores.

Em particular nos campos da educação e da comunicação, há miríades de disputas em pleno andamento e com evidentes convergências. A educação formal tem recebido ataques, seja do ponto de vista físico – com assassinatos de alunos e professores, perpetrados por jovens seguidores das palavras de ordem ditadas pelos gabinetes de ódio ou proferidas pelos arautos da violência – seja do ponto de vista das associações entre conservadorismo e ignorância. Nesse caso, basta acompanhar as notícias que saem quase diariamente na imprensa e que apontam a perseguição de docentes, além das reverberações de um ideário tosco (e já condenado pelo Supremo Tribunal Federal) da Escola Sem Partido. No âmbito da comunicação, enfrentamos a tentativa de obstruir qualquer regulação das big techs, mecanismo cujo propósito último é assegurar a circulação do embuste, permitir o disparo ilimitado de fake news, possibilitar a monetização de sites dedicados a enfraquecer os ditames constitucionais e republicanos, assim como arregimentar grupos radicais voltados a desafiar o Estado Democrático de Direito. E tudo recoberto por um sintagma assentado sob inequívoca fraude de sentido, mas cuja enunciação repetida mil vezes (lembrando a máxima segundo a qual uma mentira reiterada ganha foros de verdade) apenas atesta o exato contrário do que predica: liberdade de expressão. Desnecessárias maiores delongas sobre o tamanho do absurdo.

No conjunto de artigos ora postos em circulação pela Comunicação & Educação, existe a tentativa de prover contribuições, visando o debate em curso no país e focando, direta ou indiretamente, vários dos problemas pontuados acima. Para tanto, estão fixados três grandes eixos dispostos em torno das seguintes temáticas: linguagem, literacias midiáticas e presença das tecnologias na educação, em particular considerando o ensino remoto emergido no período agudo do coronavírus.

No primeiro eixo, é discutido o problema das mediações sociais da linguagem – tema decisivo para o estudo das interfaces comunicativo-educativas –, a partir de autores centrais na psicologia do desenvolvimento e na sociologia: Lev Vygotsky e Pierre Bourdieu. Ambos dedicam olhar especioso sobre as questões da educação e dos entrelaçamentos de poder que circundam o universo das linguagens.

No segundo eixo estão agrupados cinco artigos, todos, por uma ou outra vertente, ocupados em pensar os nexos educomunicativos, a alfabetização midiática, as literacias. Daí o texto voltado às “Abordagens pedagógicas no combate à desinformação”; outro dedicado à “Educação para a prática publicitária libertadora”, considerando a necessidade de existirem

programas de formação cidadã na graduação em publicidade; segue o exercício docente no âmbito do jornalismo, realizado por uma importante pesquisadora do campo comunicacional, sobretudo voltada para o rádio, a dra. Gisela Svetlana Ostriwano. Ainda, o artigo “Segunda Chamada’: a insustentabilidade da educação pública na ficção seriada” dedica-se a verificar como são elaborados certos campos de sentido na abordagem do desenvolvimento sustentável, conforme formulação da Agenda 2030 da ONU, e analisa a trama elaborada pelo programa Segunda Chamada, produzido pela Globoplay, que se desenvolve a partir de um grupo de professores que trabalham em escola voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Encerrando esse grupo, temos os artigos “Análise de vídeos de ciências da natureza no TikTok” e “A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista”.

No terceiro eixo alinham-se dois textos voltados diretamente para assunto afeito às novas tecnologias utilizadas em decorrência do fechamento das escolas no período agudo de disseminação do Sars-Cov-2. Os trabalhos têm por títulos: “As TICs no contexto do ensino remoto: uma experiência com os anos finais de ensino fundamental” e “Teoria e prática: as aulas remotas na pandemia”.

O artigo internacional é uma contribuição vinda da África do Sul: “Global South in pursuance of the Global North: case of rural South African education and the Fourth Industrial Revolution (4IR)”. O autor considera que as nações do Sul Global tendem a adotar perspectivas advindas do Norte Global, e reitera que a educação formal, devido às reformas curriculares em diversos países africanos, está menos voltada a demandas e inflexões culturais dirigidas aos imperativos da região e mais convergente com modelos advindos do Norte Global.

A entrevista deste número foi feita com o professor Aluizio Trinta e revela as relações por ele mantidas com Marshall MacLuhan, de quem foi aluno ouvinte na Universidade de Toronto, no Canadá, nos anos 1960. Revela também como o conhecido pensador da comunicação postulava introduzir e refletir sobre as mídias nos ambientes escolares.

A seção dedicada ao relato de experiências esclarece o trabalho que vem sendo realizado pelo Laboratório de pesquisa em cultura Pop, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Comunicação da Universidade Paulista (PPGCOM/UNIP). O relato aponta que, a partir de sua pesquisa recente, é possível verificar a inserção do laboratório em uma comunidade de acadêmicos-fãs da cultura pop, o que facilita e mesmo amplia o desenvolvimento de estratégias voltadas à popularização da ciência.

A revista prossegue na publicação de suas seções tradicionais, a saber: Resenha – voltada ao filme Manifesto, de Julian Rosefeldt, construído segundo manifestos históricos dos séculos XIX, XX e XXI –; Poesia – seção que apresenta aspectos da poesia do cineasta iraniano Abbas Kiarostami –; e Atividades em Sala de Aula – que objetiva apresentar propostas de trabalho a serem levadas a termo no âmbito escolar, a partir dos textos que compõem esta edição.

Boa leitura!

Os editores.

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS

Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: O poder da linguagem <i>Maria da Graça Jacintho Setton, Teresa Rego, Wellington Pereira</i>	7
Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet <i>Anna Cristina Brisola, Ana Paula Alencar</i>	26
Educação para a prática publicitária libertadora: extensão universitária e formação cidadã na graduação em Publicidade <i>Pâmela Saunders Uchôa Craveiro, Thiago de Freitas Toledo</i>	42
Gisela Swetlana Ortriwano e a Universidade de São Paulo: uma relação de afetos ao ensino, à pesquisa e à extensão <i>Lourival da Cruz Galvão Júnior</i>	58
“Segunda Chamada”: a insustentabilidade da educação pública na ficção seriada <i>Adriana Pierre Coca</i>	69
Análise de vídeos de ciências da natureza no TikTok <i>Tatiana Azevedo Gomes, Natália Deus de Oliveira Crespo</i>	83
As TICs no Contexto do Ensino Remoto: uma experiência com anos finais de ensino fundamental <i>Rodrigo Avila Colla</i>	96
Teoria e prática: as aulas remotas na pandemia <i>Denize Piccolotto Carvalho, Macri Colombo, Karina Goncalves Teixeira da Silva, Ulysses Nascimento Varela</i>	109
A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista <i>Matheus Cunha, Marli dos Santos</i>	125

ARTIGO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ARTICLE

O Sul Global no encalço do Norte Global: o caso da educação rural sul-africana e a Quarta Revolução Industrial <i>Chinaza Uleanya, Kathija Yassim</i>	140
--	-----

ENTREVISTA

Marshall McLuhan e o campo da Educação: a introdução das mídias nas escolas <i>Vanessa Martins, Aluizio Trinta</i>	152
---	-----

EXPERIÊNCIA

Cultpop: estratégias e experiências para a popularização da ciência e da cultura pop

*Adriana Amaral, Beatriz Blanco, Caroline Govari, Jonara Cordova, Rafaela Tabasnik,
Stella Caetano, Tatyane Larrubia, Larissa Tamborindeguy Becko.....165*

RESENHA

Manifesto. Um filme sobre manifestos políticos e artísticos do século XIX ao século XX

Maria Ignes Carlos Magno, Rogério Ferraraz.....185

POESIA

Abbas Kiarostami, uma poética da incerteza

Arlindo Rebechi Junior.....202

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi.....211

Lev Vigotski e Pierre Bourdieu: o poder da linguagem

Maria da Graça Jacintho Setton

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Email: gracaset@usp.br

Teresa Cristina Rego

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E-mail: teresare@usp.br

Wellington de Carvalho Pereira

Mestre em Sociologia da Educação – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo

E-mail: wellington.carvalho.pereira@usp.br

Resumo: Este artigo analisa algumas convergências teóricas entre dois autores que se destacam no campo das ciências humanas. Trata-se de estabelecer uma tentativa de diálogo entre as teorias desenvolvidas por Lev Vigotski e Pierre Bourdieu, em torno do papel da mediação social da linguagem na construção da pessoa. Parte-se do pressuposto de que, ainda que tenham se destacado em campos disciplinares distintos, em configurações históricas específicas e com propósitos teóricos diferentes, ambos teceram um edifício conceitual capaz de auxiliar no entendimento da construção da objetividade e subjetividade humanas a partir da linguagem. De início apresentaremos uma breve biografia dos autores e suas especificidades de pensamento para, na parte final, sustentar a hipótese de que os autores podem ser complementares.

Palavras-chave: Vigotski; Bourdieu; linguagem; mediação simbólica.

Abstract: This paper analyzes some theoretical convergences between two major authors in the human sciences, Lev Vygotsky and Pierre Bourdieu, to establish a dialogue between their theories around the role of the social mediation of language in identity construction. Despite distinguished works in different disciplinary fields, developed in specific historical configurations and with different theoretical purposes, both have woven a conceptual framework capable of unraveling the construction of human objectivity and subjectivity based on language. We first present a brief biography of the authors and their specificities of thought to, then, support the hypothesis of their complementarity.

Keywords: Vygotsky; Bourdieu; language; symbolic mediation

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é apresentar o resultado de um exercício acadêmico que buscou aproximar a obra de dois importantes autores: o psicólogo bielorrusso Lev Vigotski e o sociólogo francês Pierre Bourdieu. A despeito da ausência de diálogo direto entre eles, desperta a curiosidade a presença de alguns traços que se assemelham em suas diferentes formulações teóricas. Pertencendo a ambientes culturais, sociais e históricos distantes, a formações acadêmicas distintas, bem como se identificando com espaços disciplinares diferentes – a psicologia e a sociologia – alguns possíveis pontos de contato de suas proposições podem nos instigar a adotá-los como parceiros, sobretudo no que diz respeito à compreensão da importância atribuída ao papel da linguagem na constituição humana.

Uma análise mais aprofundada de cada uma das obras permite afirmar que suas diferenças de programas de pesquisa, não podem ser negligenciadas. Face a robustez das formulações de cada um dos autores não haveria possibilidade de, nos limites do presente texto, discorrer sobre a totalidade dos pontos de contato e de distanciamento de obras tão complexas. Longe dessa pretensão, nosso interesse aqui se restringirá a análise de alguns aspectos do legado de cada autor. Nosso recorte será feito a partir dos modos como os dois pensadores explicam o papel da linguagem nos processos educativos e/ou socializadores pelos quais todo ser individual deve passar para se tornar humano e membro de determinada cultura e sociedade. Mais especificamente, embora os processos socializadores não tenham sido foco exclusivo de ambos, cremos que, a partir da temática da educação, entendida por eles como possibilitada pela mediação simbólica, teremos a possibilidade de estabelecer alguns pontos de articulação entre a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski e o estruturalismo genético de Bourdieu.

A importância da linguagem na obra de cada um dos autores tem sido explorada por diversos estudos, mas de modo separado. No caso de Vigotski, merecem destaque os trabalhos de Smolka¹ e Pino² que examinam o tema da linguagem entendida como língua falada, palavra e seu papel na constituição e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na perspectiva de Bourdieu, valem ser mencionadas as análises de Silva, Bastiani e Oliveira³, que se apropriam da literatura da linguística para apresentar os enfrentamentos entre este e outros filósofos da linguagem. Todavia, a interlocução entre as contribuições de cada um dos pensadores, nos moldes aqui propostos, ainda não foi realizada. Esperamos que o ensaio preencha parte dessa lacuna. Apesar dos riscos envolvidos na tarefa, o esforço em tratar com um pouco mais de atenção as similaridades entre suas proposições teóricas pode ser fecundo.

Antes de examinarmos a importância e o lugar da linguagem na teoria dos dois autores, iniciaremos pela breve apresentação de alguns traços que caracterizam seus percursos individuais e suas formulações teóricas.

1 SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição. *Anais...* UFMG/FE-UNICAMP, 1997; Idem. Palavras e gestos, práticas e sentidos: considerações sobre as relações de ensino. In: COLE: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., Campinas, julho 2005.

2 PINO, A. S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 24, p. 38-59, 2000.

3 SILVA, C; BASTIANI, C.; OLIVEIRA, L. R., Análise do preconceito linguístico como violência simbólica: o ensino de gramática e o silenciamento do sujeito no contexto escolar. *Entre-letras*, Araguaína, v. 5, n. 2, p. 121-123, 2014.

2. ASPECTOS DA VIDA E DA OBRA DE LEV S. VIGOTSKI

Lev Semionovich Vigotski, judeu de nascimento, nasceu em 1896, em Orsha, próximo a Minsk, atual capital da Bielorrússia. Morreu em 1934, ainda muito cedo, com 37 anos, vítima de uma tuberculose. Sua produção escrita foi vastíssima para uma vida tão curta. Ele escreveu aproximadamente 300 trabalhos científicos, cujos temas vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiência física e mental, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas.

Com ampla erudição, ainda muito jovem formou-se em Direito, pela Universidade de Moscou, em 1918, e frequentou por alguns anos o curso de medicina. Desde cedo se dedicou às leituras sobre a história, dando destaque aos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels, sobretudo os construtos teóricos sobre o materialismo dialético. Na literatura optou por críticas literárias, tendo publicado estudos que culminaram em sua tese de doutoramento sobre a psicologia da arte, em 1925.

Dentre os trabalhos mais importantes do grupo de intelectuais que Vigotski liderava, juntamente com Alexander Luria e Alexei Leontiev, estão os estudos sobre a gênese das funções psicológicas e a formação da personalidade consciente advinda da produção social de processos de significação. Tais estudos vão remeter à relevante contribuição acerca da formação psíquica a partir da interação ou inter-relação, como sugeriu Vigotski, entre a subjetividade do sujeito e a objetividade da realidade vivida e vivenciada – esta mediada pela linguagem, pela palavra, signo arbitrário, dotado de significado e socialmente convencionado.

Vigotski partia do princípio de que a psicologia, no final do século XIX e início do século XX, estava marcada por uma evidente dicotomia caracterizada por duas correntes opostas: o idealismo e o mecanicismo. Essa análise o levou à constatação da existência de uma crise metodológica, uma vez que a forma de se acessar o humano por caminhos opostos parecia estar equivocada. O projeto de pesquisa que acabou por formular buscava a superação dessa dualidade da psicologia, compreendendo a psique não por meio do reducionismo idealista mecanicista, mas como um fenômeno de natureza social e histórica. Sua proposta era que se estudasse o ser humano em sua totalidade, tomando como central a relação social dialética e de interdependência em sua constituição. Sua reflexão sobre o que seria uma nova ciência psicológica acabou por gerar as bases para a estruturação do método da psicologia histórico-cultural, tendo como pressuposto o materialismo dialético, especialmente no que concerne à postulação da ação humana na transformação da natureza e, consequentemente, transformação de si, assim como à constituição da pessoa singular a partir da internalização das relações com outros sujeitos.

Ao materialismo histórico, Vigotski contribui grandemente ao propor a reflexão dessa teoria também em um horizonte simbólico. Na perspectiva do autor, o sujeito é constituído nas interações sociais mediadas por signos culturais, que operam em um sistema de significação (semiótica). Assim, o desenvolvimento

psíquico acontece na inter-relação com o outro e com o contexto cultural, mediada por signos forjados historicamente

Ao menos no início, Vigotski recebeu influência do funcionalismo (William James, Edward Lee, Thorndike John Dewey, George Herbert Mead, Harvey A. Carr) e do estruturalismo (Ferdinand de Saussure), que, posteriormente, encontra receptividade no Círculo Linguístico de Praga e que tem por principal expressão a concepção de multifuncionalismo da linguagem⁴. Juntamente com o grupo que coordenava, procurava investigar a interrelação entre a filogênese (desenvolvimento da espécie humana), a sociogênese (desenvolvimento da sociedade) e a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) em um mesmo horizonte histórico. Sua busca era o reconhecimento da origem do desenvolvimento das funções psíquicas na dimensão histórica e social, confrontando as correntes biológica e naturalista da psicologia que vigoravam à época.

Importante destacar outros autores que inspiraram Vigotski, tais como Baruch Espinosa, Charles Sanders Peirce e Wilhelm Von Humboldt. Em Espinosa, tem por relevância o drama da arte, do qual trará importantes contribuições para o conceito de *perejivanie* (vivência), essencial para entender as significações e os respectivos processos de internalizações que forjarão as funções psíquicas superiores, típicas da espécie humana (tais como: controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc.), conforme trataremos mais à frente. Em Peirce, a influência advém da busca pela formulação do conceito de signo, ou mais precisamente, acerca dos processos de mediação semiótica, em que se entende o pensamento ou o funcionamento psíquico. Tais funções derivariam de processos de interpretações dos signos, entendidos como representação equivalente do objeto para o outro⁵. Já em Humboldt, a influência se manifesta na concepção de linguagem enquanto responsável pela organização estrutural do mundo (realidade), ainda que não o produza⁶.

Vigotski buscou construir uma teoria capaz de explicar o humano como um ser complexo, concreto, sempre contraditório e multideterminado:

O singular marxismo científico projetado por Vigotski afirma-se como pensamento cujo destaque se atribui à relação, ao conflito, ao paradoxo, à contradição (ao ‘drama’ do desenvolvimento humano) e não simplesmente a um evolucionismo triunfante, uma teleologia das formas superiores de comportamento, cujo conteúdo seria finalista e, nas suas implicações práticas, normatizador. Grosso modo, ao abordar o desenvolvimento psíquico, Vigotski é um adversário do finalismo, um defensor do humano como diversidade preñe de particularidades e não de construções fundados essencialmente na pesquisa clínica de sujeitos de um só momento histórico e classe social, como a psicanálise⁷

Os processos de desenvolvimento humano, necessariamente, passam pela apropriação ou internalização das significações das relações sociais e das produções culturais que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento⁸. É importante salientar que Vigotski aborda o desenvolvimento humano a partir

4 MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n° 71, 2000.

5 ROSSI, T. M. de Freitas. O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão, 20 a 22 de setembro de 2012.

6 MORATO, E. M. Vigotski... Op cit.

7 TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 46-66, 2014, p. 53.

8 SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras. 2010

da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos involuntários da ordem do biológico. Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas elementares se transformam por meio da atividade prática dos humanos. Assim, as funções psicológicas passam de biológicas a culturais quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como próprias de sua subjetividade⁹. É por isso que afirma: “A personalidade é o conjunto de relações. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”¹⁰

As possibilidades de significação – que pode ser definida como um processo linguístico por excelência – partem das particularidades de cada cultura e têm por ponto de chegada a produção de sentido¹¹. Só é possível significar por meio da apropriação das especificidades culturais em que acontecem as inter-relações. A apropriação dessa cultura acontece por meio de aprendizagens em diferentes contextos educativos, mas Vigotski atribui grande importância à educação escolar sistematizada, que opera na dimensão do pensamento científico; e mais, Vigotski observa que é na confluência entre pensamentos espontâneos de senso comum e pensamentos científicos, que se realizam os processos de humanização, singularização e socialização.

Em síntese, Vigotski apresenta o desenvolvimento humano como um processo mediado e condicionado a aspectos sócio-históricos, constituídos por todos os elementos dos processos envolvidos no movimento de internalização das funções sociais e respectiva transformação em funções intrapsíquicas. Tais funções são típicas humanas, expressas nas capacidades de imaginar, criar, prever, abstrair etc., ou seja, a capacidade de atribuir significados aos elementos da realidade e às relações que se estabelecem com essa realidade (experiências transformadas em vivências; *perejivanie*). Decerto, o que significa conceber essa realidade pela forma do simbólico¹² – “relações internalizadas de uma ordem social, transferida à personalidade individual é base da estrutura social da personalidade”¹³

3. ASPECTOS DA VIDA E DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1930, na cidade de Deguin (Altos Pirineus – sudoeste da França) e morreu em Paris, em 2002, vítima de um câncer. Bourdieu nasceu dois anos após a morte de Vigotski. Portanto, não foram contemporâneos. Formando-se em filosofia na Escola Normal Superior (ENS) em 1951, agregado e professor de filosofia em 1955, Bourdieu partiu para a Argélia, onde se tornou assistente da Faculdade de Letras de Argel. Em 1961 já iniciou a carreira de professor universitário na França e, em 1964, foi nomeado diretor de estudos na *École Pratique des Hautes Études* (futura *École de Hautes Études en Sciences Sociales* – Paris). Com 52 anos de idade passou a ser professor do Collège de France, a instituição mais prestigiada do universo científico francês. Decerto um percurso intelectual notável.

9 SOUZA, V.; ARRUDA, P. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

10 VIGOTSKI, Lev. *Manuscrito de 1929*. (Introdução de A. A. Puzirei). *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, 2000, p. 35.

11 MORATO, E. M. Vigotski... Op cit.

12 PINO, A. S. *As marcas do humano*: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

13 VIGOTSKI, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 58.

Segundo estudiosos, a obra de Bourdieu foi desenvolvida em um contexto histórico propício à mudança e a rupturas com o pensamento científico clássico¹⁴. Na Argélia passou a se interessar pela antropologia, pela sociologia, por novos métodos de análise e outros objetos de estudos até então não heurísticos na academia¹⁵. Seu sucesso talvez venha exatamente de sua ousadia em apostar em estudar sociologicamente o insignificante¹⁶, ou seja, os usos sociais da fotografia¹⁷, as visitas às museus¹⁸, o matrimônio em sua região de origem¹⁹. Romper com o senso comum, o senso comum douto, numa forma sistemática e quase compulsiva de disciplina epistemológica, fez de Bourdieu um dos autores do século XX que mais deixou legados no campo da sociologia atual.

Bourdieu deve muito à teoria clássica sociológica e antropológica, nas figuras grandiosas de Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim e Marcel Mauss, além de seus professores e contemporâneos como Ernst Cassirer, Claude Lévi-Strauss, entre outros. Denomina-se um *estruturalista genético* ou *estruturalista construtivista*, pois se interessava em compreender a gênese histórica das estruturas objetivas (sociais) e subjetivas (mentais). Em suas palavras:

eu diria que tento elaborar um estruturalismo genético: a análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos – é inseparável da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais – (que são em parte a incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais²⁰.

É sabido, mas é necessário lembrar, que Émile Durkheim²¹, ao se dedicar a fundar a disciplina sociologia, no final do século XIX, tinha como intenção separar os objetos de investigação da sociologia e os da psicologia. Para ele, a sociologia deveria ocupar-se dos *atos sociais*, fenômenos construídos pelo coletivo, exteriores a todos os indivíduos e que desenvolvem uma ascendência sobre todos nós. Ou seja, os *atos sociais* seriam aspectos da vida social que cada um de nós vivencia como um dado evidente e que seríamos obrigados a aceitar. O exemplo mais clássico de *fato social* seria a linguagem, os idiomas e todas as formas de expressão e legitimação.

Esta tipificação foi apresentada por Peter Berger e Thomas Luckmann no livro *A Construção Social da Realidade*, escrito em 1966 e traduzido no Brasil em 1973. Nessa obra, os autores dialogam com a psicologia social nas figuras de Georg Mead e Alfred Schütz, Karl Mannheim, Durkheim e Weber no que se refere à sociologia e mais especificamente, a uma sociologia do conhecimento. Para eles, a sociologia do conhecimento trata “não somente da multiplicidade empírica do ‘conhecimento’ nas sociedades humanas, mas também dos processos pelos quais qualquer corpo de ‘conhecimento’ chega a ser socialmente estabelecido como ‘realidade’”²².

Em 1975 nos EUA e em 1978 no Brasil, Peter Berger e Brigitte Berger retomam a questão da linguagem, em uma versão mais breve, no artigo “O que é uma instituição social”²³. Dialogando com a psicologia social e a sociologia, tais autores adiantam, de certa forma, a convergência que gostaríamos de estabelecer entre Vigotski e Bourdieu. Isto é, todos eles estão empenhados,

14 FABIANI, J. L. **Pierre Bourdieu: un strukturalisme héroïque**. 10. ed. Paris: Seuil, 2016.

15 BOURDIEU, P. **Esboço de uma auto-análise**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

16 Idem. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989

17 Idem. **Un art Moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie**. Paris, Les éditions de minuit. 1965

18 BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**. São Paulo: Zouk, 2003.

19 BOURDIEU, P. **El baile de los solteros: – la crisis de la sociedad campesina en el Bearne**. 10 ed. Barcelona: Anagrama, 2002.

20 Idem. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 26.

21 DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

22 BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 13-14

23 BERGER, P. BERGER, B. O que é uma instituição social. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. (org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

de diferentes maneiras, em compreender o quão fundamental é o apreender e como os indivíduos/agentes de forma dialética constroem a realidade e a si mesmos. Nas palavras de M. Mauss, existiria interdependência e sincronismo entre: a constituição da sociedade, a constituição de uma cultura, com base na constituição e reciprocidade de conceitos e representações sociais simbólicas e, por último, mas não por ordem de importância, a constituição do indivíduo; notadamente, três momentos simultâneos da construção da sociedade realizados por socialização ou processos educativos. A sociedade e o indivíduo só se realizam, portanto, quando indivíduos/agentes passam a objetivar e interiorizar um entendimento sobre as coisas sociais²⁴.

Para os interesses desta discussão, existiria uma forte ascendência de Durkheim e Mauss no pensamento de Bourdieu. Ainda que não seja frequente, é possível afirmar que a sociologia dos sistemas simbólicos (linguagem, religião, arte etc..) dos clássicos franceses teria marcado, de modo significativo, a obra do autor. Textos como *Sobre o poder simbólico*, *O conhecimento pelo corpo*, *Espaço social e poder simbólico* e *Espíritos de Estado – gênese e estrutura do campo burocrático*, além do seu famoso livro *A economia das trocas linguísticas*, entre outros escritos e passagens, oferecem um farto panorama de como Bourdieu é complementar a Vigotski no que se refere ao poder das palavras, o poder e a força do simbólico e dos *atos sociais* (como a linguagem), na construção do universo objetivo e subjetivo do individual ou do coletivo.

Para desenvolver esse raciocínio, Bourdieu coloca-se a tarefa de identificar os mecanismos de dominação das sociedades, a partir da lógica da prática dos agentes sociais em um espaço social conflituoso tal como a sociedade capitalista. Segundo sua leitura, a sociedade não é só atravessada pela dominação material e econômica. A dominação também se dá no plano simbólico, o simbólico revisitado aqui na força oculta da linguagem, da fala e do poder de quem tem a fala.

Contudo, para desvelar a força oculta dos universos simbólicos constitutivos de todas as realidades culturais, Bourdieu constrói sua teoria da prática. Ou seja, a partir de uma visão sistêmica do social, Bourdieu compreende a sociedade capitalista a partir de uma distribuição desigual de recursos e privilégios. Tais recursos seriam identificados pelos conjuntos de capitais – cultural, social, simbólico e econômico – acumulados, ou não, no curso de distintos processos de socialização, em marcadas condições sociais e materiais de existência. Seria possível afirmar, pois, que tais noções são tributárias de um esforço do autor de superar duas linhas de interpretação da vida social, o objetivismo e o subjetivismo²⁵. Segundo ele, para se compreender as complexas relações em sociedade, tal como Vigotski realizou na superação de uma psicologia dicotômica, seria necessário tomar de cada uma dessas visões o que elas poderiam oferecer e, pensar de forma holística, a constituição dos seres sociais, suas subjetividades e as estruturas objetivas que os rodeiam.

Nessa direção, recupera-se o conceito de *habitus*, já conhecido nas ciências humanas, mas com uma abordagem mais elaborada. *Habitus* seria para Bourdieu

24 MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. **Sociologia e antropologia**. v. 2. São Paulo: EPU/Edusp, 1974; SETTON, M. G. J. **Socialização e Cultura: ensaio teóricos**. São Paulo: AnnaBlume, 2013.

25 ORTIZ, Renato. Introdução: A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais; SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

uma noção capaz de explicitar as articulações dialéticas entre a construção dos agentes e suas estruturas mentais, bem como cultura societária e estruturas sociais em que estiverem envolvidos. De certa forma, Bourdieu chama a atenção para se fazer uma sociologia em que indivíduos e estrutura social desenvolvam intensas relações de mão dupla. Mais do que isto, o autor sinaliza que a história dos espaços sociais em que circulam os agentes e que comporiam suas instituições marcaria as possíveis transformações sociais em *campos* de atuação. O *habitus*, desenvolvido e incorporado de forma homeopática ao longo da vida de cada agente, no interior de *campos* específicos, seria capaz de habilitar as escolhas, as percepções, as memórias, formas de ser, agir e pensar. *Habitus* seria um conjunto de disposições de cultura. *Habitus* se identificaria com a personalidade e ou a subjetividade de cada um de nós.

Feitas as apresentações iniciais, passemos agora à análise mais detalhada das formulações teóricas de cada autor sobre o poder da linguagem.

4. VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA PELA LINGUAGEM E A CONSTITUIÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Na teoria histórico-cultural se evidencia a referência ao desenvolvimento humano enquanto movimento dialético entre elementos biológicos e sociais, que não são, no entanto, duas facetas necessariamente opostas. Biológico e social em diferentes momentos se confundem, no que concerne à interdependência na formação psíquica, no horizonte das noções de maturação e aprendizagens, o que pode ser exemplificado pela interação das particularidades individuais do sujeito com os constrangimentos das estruturas sociais no desenvolvimento da consciência. Todas as funções psíquicas antes foram relações sociais e só se tornaram funções por meio da significação, ou seja, pela mediação semiótica, pela linguagem – a palavra: “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade”²⁶.

A mínima interação social necessariamente precisa ser mediada – interações as quais variam em tipos, intensidades, significados e sentidos, conforme as posições dos interlocutores no ambiente/contexto²⁷. Nesta direção, Vigotski nos fala das funções psicológicas superiores primeiro como manifestações sociais, para depois, mediadas pela linguagem, se realizarem internamente em forma intrapsíquica, o que não significa introjeção passiva, mas, antes, internalização por meio da atividade humana. Daí os entendimentos de biológico e social não serem dimensões antagônicas. Se, por um lado, não são dimensões absolutamente separadas, por outro, também não podem ser concebidas como unidade. Mais adequado é perceber o social e o biológico em movimento, ora mantendo relações estreitas, confundindo-se, ora distanciados, mais identificáveis entre si. É esse movimento, juntamente com a subjetividade, que nos impede de conceber internalizações por indivíduos diferentes como idênticas de significações.

26 VIGOTSKI, Lev. *Manuscrito* ... Op. cit., p. 24.

27 SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

Desse modo, internalização demanda atividade humana consciente e inconsciente, racional e emocional, dependente das condições materiais e simbólicas na qual acontece, transformando a realidade circundante e transformando a si mesmo. “O conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética (materialismo-histórico)”²⁸.

Marcar nitidamente essa importância da história nos processos de desenvolvimento humano é se posicionar opostamente a qualquer ideia de absolutismo da natureza como algo dado, ainda que ela seja a base para o desenvolvimento. E, se significações, sentidos e internalizações dependem de atividade humana mediada, o real distingue-se do conhecimento produzido sobre esse real. Dito de outra forma, a produção do conhecimento acontece a partir de atividade humana criativo-reflexiva, que pode ser entendida como o bojo dos processos de desenvolvimento. Do mesmo modo, o real que está no início da produção de conhecimento é um real transformado pela atividade humana²⁹.

O movimento histórico-dialético do desenvolvimento proposto por Vigotski também é uma tentativa de demonstrar que, se por um lado, o desenvolvimento não é inato, por outro, a constituição das funções psicológicas superiores a partir da atividade humana em interação com o ambiente, não significa desaparecimento das funções biológicas. Na tentativa de superação de uma concepção dualista em que se tem como única possibilidade a oposição entre biológico e social, a novidade da proposição teórica de Vigotski é que, por meio das atividades humanas na produção de conhecimento e transformação da natureza, as funções biológicas também se transformam, tornando-se parte da “história da humanidade”.

Torna-se bastante evidente que a teoria proposta por Vigotski preconiza que o sujeito não se desenvolve na direção ou em busca de adequação ao social, mas em sentido diverso, o social exerce influência na constituição da subjetividade, o que não significa que internalizações sejam meras transferências (ou reproduções) do social ao intrapsíquico: antes, são atividades e processos de significações na formação da consciência. “Nós, das formas de vida coletiva deduzimos as funções individuais. O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização das funções sociais (transformações das relações sociais em funções psicológicas)”³⁰.

Essa noção de formação dos sujeitos pode, à primeira vista, parecer determinista, mas ao contrário, uma vez que as singularidades dos sujeitos não deixaram de ser consideradas no processo³¹. Como explica Pino: “O conceito de internalização ou conversão deve ser compreendido como mudança de sentido atribuído às coisas ou, ainda, de resignificação”³², indicando que a determinação social não se estabelece como um processo automático, mas pressupõe atividade do sujeito. Assim sendo, as forças de conformações sociais podem ser entendidas como relevantes, mas não como deterministas, uma vez que o sócio-histórico deve ser entendido como cenário que se apresenta ao sujeito como uma referência para exercícios reflexivos e constituição de significações. E, tratando-se de funções mentais, também não são determinadas exclusivamente

28 PINO, Angel. O conceito... Op. cit., p. 49.

29 PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, 2000.

30 VIGOTSKI, Lev. **Manuscrito...** Op. cit., p. 28.

31 OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 81, p. 67-74, 1992.

32 PINO, Angel. **As marcas...** Op. cit., p. 112.

pelos constrangimentos sociais, mas sim, devem ser entendidas como processos de desenvolvimento individual interrelacional. Ou seja, a realidade vivida é constituída por diferentes dimensões em interação, oportunizando ao sujeito, a cada momento, diferentes significações³³. Ao fim e ao cabo, o fator que garante que as forças sociais estruturais não sejam deterministas são as mediações semióticas.

Aqui chegamos a um dos pontos importantes na articulação entre a teoria de Vigotski e a de Bourdieu. Para ambos, o processo de desenvolvimento dos sujeitos também é, de diferentes formas, processo de socialização, o que significa, por conseguinte, transformação da natureza e da realidade por meio de mediações ora por pessoas, ora por instrumentos, ora por signos, em que a linguagem por excelência ocuparia um papel de destaque. Como vimos, a linguagem é um signo mediador humano que apresenta como importante função o planejamento das ações. Isto é, a língua é um mecanismo de planejamento das “expectativas para o agir”, em uma expressão de Bourdieu, uma vez que oportuniza apreensão, significação e compreensão da realidade, caminho para a constituição de sentidos.

É importante que se evidencie aqui que os signos são exteriores ao organismo, o que remete, por conseguinte, ao caráter sociocultural do simbólico. É justamente a capacidade de criação de sinais artificiais, os signos, proporcionando a constituição do simbólico, que distingue o humano do animal, sendo a língua aquela sinalização proeminente que permeia de maneira própria todas as atividades humanas³⁴.

Ou ainda, o símbolo enquanto signo está associado ao objeto por convenção cultural, associação do objeto de tal modo embricado que o símbolo remete ao próprio objeto: “o símbolo constrói uma relação com seu objeto por meio de uma ideia na mente do intérprete”³⁵. Daí a ideia de inter-relação. Ou seja, o signo determina seu interpretante (significado), do mesmo modo em que o signo é determinado pelo objeto³⁶. Assim, entende-se que o processo de internalização é, ao fim e ao cabo, um movimento de significação. E é justamente essa capacidade de criação de signos que caracteriza o humano como agente sócio-histórico-cultural, que não age diretamente sobre os objetos, mas sim sobre o eu e o outro.

É oportuno salientar que não basta a capacidade de criação de signos: estes precisam ser histórico-culturais, estabelecendo o entendimento “pelo outro” do signo criado “pelo eu”. Ou, dito de forma mais exata, sinais só se transformam em signos em relações de interação social. Nesse movimento dialético, não se trata mais de signo criado pelo eu ou pelo outro – antes, são signos compartilhados e só nessa condição são capazes de oportunizar socialização por meio de internalizações³⁷. Em uma dimensão mais expandida, pode-se falar em signos que fazem parte da história humana; em dimensão mais focalizada, pode-se falar em signos de determinada cultura ou grupo social. Mas tanto em uma quanto em outra dimensão, os signos não são estáveis, estão sujeitos a processos contínuos de transformações a partir das subjetividades do indivíduo

33 Ibidem.

34 VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

35 RIBEIRO, E. S. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2010, p. 50.

36 ROSSI, T. M. de Freitas. O conceito... Op. cit.

37 VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

e das particularidades do meio cultural. Essas possibilidades de transformações simbólicas por meio das inter-relações, nos levam a reconhecer as atividades mentais em sua plenitude apenas por meio da linguagem, assim como a linguagem só é possível a partir das inter-relações sociais e culturais.

Do mesmo modo, pode-se falar em aprendizagens e desenvolvimento como processos de internalizações de referenciais culturais por meio de significações forjadas pelo sujeito, mas que não são absolutamente autônomas. As mediações semióticas podem ser concebidas como particulares ao indivíduo na medida em que este carrega uma bagagem de experiências vivenciadas, ou ainda porque os signos cumprem uma função “voltada para dentro”. Por seu turno, toda bagagem de experiências vivenciadas é de origem social, o que significa dizer que o signo necessariamente precisa conter alguma capacidade de encontrar correspondência no outro, ou seja, que as significações, em alguma medida, precisam ser compreendidas também pelo outro, o que ratifica a origem das significações em um referencial histórico-cultural, não obstante forjada nas particularidades da subjetividade de cada um. É essa correspondência que dá o caráter social do desenvolvimento das funções psíquicas superiores³⁸. Nas palavras de Morato:

a ação reguladora da linguagem estudada por Vigotski no processo de internalização e na análise do funcionamento cognitivo é uma espécie de explicitação da atividade estruturante da linguagem. Por meio da linguagem o homem “dá forma” (*bildet*) ao mesmo tempo a si mesmo e ao mundo, ou melhor, torna-se consciente de si mesmo, projetando um mundo no exterior³⁹.

Por fim, mas não menos importante, é imperioso mencionar que, na perspectiva assumida por Vigotski, a educação (sobretudo a escolar), também mediada pela língua, pela palavra, ocupa lugar de destaque, já que será ela que possibilitará o pleno desenvolvimento do psiquismo humano. Como sintetiza Teixeira:

Na perspectiva de Vigotski, o processo de desenvolvimento da personalidade e a educação, compreendida em termos de *vospitanie* (formação) e *obuchenie* (instrução), formam uma unidade dialética. Não há desenvolvimento da personalidade humana consciente sem educação. Por outro lado, educar significa intervir no processo de desenvolvimento do ser humano, organizando a vida na escola e na sociedade de modo a edificar a liberdade de ação e pensamento⁴⁰.

5. PIERRE BOURDIEU: O SIMBÓLICO NA CONSTITUIÇÃO DO AGENTE SOCIAL

Dando continuidade a nosso raciocínio, seria importante lembrar que no texto *O poder simbólico*, Bourdieu nos auxilia ao sintetizar os princípios que regem o poder da linguagem ou da mediação simbólica das culturas. Para ele, assim como para Vigotski, a linguagem é um instrumento primeiramente de *conhecimento* do mundo. A linguagem nomeia as coisas, os objetos, as pessoas que nos circundam. Ela nos oferece categorias do pensamento e do julgamento

38 SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio... Op. cit.

39 MORATO, E. M. Vigotski... Op. cit., p. 159.

40 TEIXEIRA, S. R. S. A educação em Vigotski: a prática a caminho da liberdade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022, p. 17.

para ler e desenvolver uma visão de mundo. Para Bourdieu a linguagem objetiva o mundo a partir de símbolos sonoros, visuais e gramaticais.

Indo mais adiante, na mesma obra, o autor chama atenção para que a linguagem é também um instrumento de *comunicação*, ou seja, permite as reciprocidades simbólicas, um universo de símbolos compartilhados que estabelece a possibilidade das trocas face a face, escritas ou imagéticas. Isto posto, a linguagem nos traz segurança, estabilidade nas nossas formas de ser, agir e pensar, tornando o ambiente social *evidente e verdadeiro*. Em síntese, Bourdieu atribui à linguagem um poder de *conhecimento e comunicação*. A linguagem construiria os consensos sobre as coisas, nos proporia uma forma unificada e homogênea de enxergar o mundo, suas classificações e julgamentos morais servindo como um cimento social.

Bourdieu afirma que a linguagem também pode espelhar uma disputa. Por ser estruturada *nas e pelas* relações sociais, por ser produto de relações dialéticas entre agentes e o ambiente, tal como preconizado por Vigotski, a linguagem pode ainda explicitar lutas de caráter simbólico. Por exemplo, a mediação caracterizada por distintas formas de falar (escolarizada, popular, gírias do momento, sotaques), ou por diferentes referenciais de conhecimento (científico, religioso, ideológico, artístico) bem como díspares valores e sentidos sociais (tradicional, moderno, popular, internacional) corresponderia a configurações grupais específicas. No linguajar de Bourdieu, a mediação simbólica, em sociedades desiguais, poderia expressar formas de ser, agir e pensar em competição.

Nesse sentido, tal postulado nos leva a refletir sobre alguns aspectos da linguagem, como as pré-noções, os preconceitos, o senso comum produzido pelas coletividades numa sociedade em que o poder do símbolo transforma quase tudo em obviedades e evidências. Para Bourdieu, a sociologia deve observar criticamente a linguagem cotidiana, seus espaços de aprendizagem e socialização, pois elas podem traduzir campos sociais em disputa. É por certo uma sociologia engajada, que nos oferece instrumentos para a libertação de um pensamento automático propondo um exercício crítico às ilusões que nos são fornecidas. A linguagem e os sentidos históricos construídos dialeticamente tal como acima registramos traduziriam uma sociedade que se serve da linguagem não só para unir, mas também para separar. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”⁴¹.

Valeria, pois, perguntar quem seriam os responsáveis pela estabilidade ou pela conservação e manutenção dessas diferentes formas de linguagem e pela tentativa de unificá-la de maneira consensual e legítima. Segundo Bourdieu os guardiões da permanência do fenômeno da língua e ou dos sistemas simbólicos e suas infinitas formas de expressão seriam as *autoridades*. Em outras palavras, indivíduos/agentes que acumularam nos espaços sociais pelos quais circulam/circularam o prelado de preservar modos de ser agir e pensar a partir da interiorização de sentidos imposta pelas mediações simbólicas. Para os interesses de

41 BOURDIEU, Pierre.
O poder... Op. cit., p. 15.

nossa discussão, podemos nomeá-los: pais, religiosos, professores, celebridades, políticos. Contudo, é forçoso lembrar que são personalidades contraditórias, pois ao mesmo tempo em que celebram a memória e a tradição nos trazendo segurança, nos impõem *uma verdade*, nos apresentam um mundo sem fissuras. Tais autoridades são aqueles que nos explicam o mundo, junto com as instituições às quais pertencem, filtrando seus conteúdos e significados. Família, escola, religiões, mídias. Em síntese, todas as matrizes de cultura e agências produtoras de formas simbólicas seriam as responsáveis pela garantia e manutenção dos esquemas de pensamento. Tal como Vigotski nos alertou, falas, conceitos, memória, entre outras funções, constituiriam a cultura, ou as disposições de culturas, incorporadas pelos agentes nos processos de socialização:

Tendo a propriedade de ser aberto ao mundo, exposto, portanto, ao mundo e, por isso, suscetível de ser condicionado pelo mundo, moldado pelas condições materiais e culturais de existência em que está colocado desde a origem, é submetido a um processo de socialização do qual a própria individuação é produto, forjando-se a singularidade do “eu” nas e pelas relações sociais⁴².

Para Bourdieu, esse processo de aquisição da linguagem é realizado *nos e pelos* processos de socialização. Durante esse percurso, no seio de todas as instituições acima mencionadas, entre outras, somos submetidos a uma carga de informações objetivas e subjetivas que vão compor um conjunto de disposições de cultura, um sistema de disposições denominado por ele de *habitus*. Trata-se, pois, de um processo de mediação de significados, tal como diria Vigotski, oferecido pela cultura dos ambientes ou *campos* em que os sujeitos circulam. Aprendizado cognitivo, corporal, afetivo que transforma os indivíduos em seres artífices de si e solidários com os outros, coletivos e singulares nos *campos* aos quais pertencem. Assim sendo, um mundo aparentemente sem aberturas. Todos os indivíduos, agentes ou sujeitos sociais possuiriam um lugar de pertença.

É possível, pois, argumentar que a materialidade da vida cotidiana, das rotinas, dos constrangimentos e interações sociais é responsável pela construção de modos de ser, de subjetividades e ou mesmo de individualidades. Num jogo de incorporação e exteriorização realizado pela mediação da linguagem, objetiva e subjetiva, aos poucos a sociedade constrói os agentes sociais dotados de *illusio*, dotados de um senso de pertencimento, um sentimento de ser do mundo.

Segundo Bourdieu, o conceito mediador entre a materialidade do mundo, suas estruturas estruturadas e, a ação prática, a atividade prática dos agentes a partir de suas estruturas estruturantes nas mentes, pode ser alcançado com o uso do conceito de *habitus* – noção capaz de restituir a capacidade ativa dos agentes, a capacidade de gerar, unificar, construir e classificar, sem ignorar que essas mesmas capacidades são socialmente construídas por um corpo socializado, situado e datado. Sendo os processos socializadores tensos e intensos, de trocas e enfrentamentos entre o eu e o outro, não deveríamos, segundo o autor, subestimar a ordem da opressão das coisas, “os condicionamentos impostos pelas condições materiais de existência, pelas injunções surdas e a *violência inerte*

42 Idem. *Meditações pas-calianas*. Oeiras, Celta, 1998, p. 118.

(como diz Sartre) das estruturas econômicas e sociais e dos mecanismos através dos quais elas se reproduzem”⁴³.

Para Bourdieu, a complementaridade entre as noções de *habitus*, *campo* e os diferentes tipos de capitais serve para alertar para uma produção e reprodução social em que os sujeitos/agentes são marcados e levados a um *sentido prático*, um sentido de jogo. Ambas as expressões denotam que a orientação dos indivíduos, nos atos cotidianos, revela uma segunda natureza dos corpos e das mentes:

A ação do sentido prático é uma espécie de coincidência necessária [...] entre um *habitus* e um campo [...] quem tenha incorporado as estruturas do mundo “descobre-se nele” imediatamente, sem ter necessidade de deliberar, e faz surgir, sem sequer pensar nisso, “coisas a fazer” e fazer “como deve ser”⁴⁴.

Tudo leva a crer, portanto, que a simples posse da linguagem, tal como inicialmente descrita, não seria suficiente. Seria necessário dar destaque à hierarquização dos diferentes tipos de linguagem que nossa sociedade transforma sistematicamente em desigualdades. Para tanto, Bourdieu desenvolveu a metáfora, bem fundamentada, de uma *economia das trocas linguísticas*. Com tal, estaria afirmando que a linguagem, embora tenha o poder de unificação das comunidades, pode também separar, dividir e estabelecer *distinções*⁴⁵. O mundo social estaria organizado segundo uma sócio-lógica em que os bens linguísticos – como o uso oficial e escolarizado de um idioma, os sotaques ou mesmo os estilos de um discurso – tenderiam a ser avaliados – positiva ou negativamente – de acordo com os espaços/*campos* sociais. Dito de outra forma, de maneira velada uma estrutura gramatical adequada aos usos no mercado escolar e no mercado de trabalho, ou em qualquer outra situação ritual, seria destaque e acrescentaria aos agentes maior prestígio.

É possível afirmar, assim, que, para construir esse raciocínio, Bourdieu politiza o poder da linguagem. Não reconhece apenas a força da mediação das palavras enquanto elemento de *comunicação* e *conhecimento* do mundo, mas também de formação das identidades sociais. Os sistemas simbólicos responsáveis pela produção das diferentes formas de linguagem (acadêmica, científica, artística, religiosa, midiática) reproduzem-se em um *mercado linguístico*, um *mercado de bens simbólicos*. Cada um desses mercados e bens teriam preços e lucros diferenciados. Nesses espaços, os agentes manifestar-se-iam com apoio ou aval de seus pares ou, ao contrário, suas formas de manifestação poderiam ser avaliadas como impróprias.

Não seria necessário lembrar todos os constrangimentos morais e preconceitos que acumulam aqueles que não possuem o traquejo linguístico. Para Bourdieu, a linguagem pode expressar uma luta simbólica tão ou mais eficiente do que a lutas de classes – uma violência simbólica definida por ele como uma forma de violência sutil e oculta em que estamos inseridos sem mesmo saber como: “A linguagem é uma técnica do corpo, e a competência propriamente linguística, especialmente a fonológica, constitui uma dimensão

43 Ibidem, p. 124.

44 Ibidem, p. 126.

45 BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 10. ed. São Paulo: Zouk; Edusp, 2007; Idem. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo, EDUSP, 1998.

da hexis corporal onde se exprime toda a relação do mundo social e toda a relação socialmente instruída com o mundo”⁴⁶.

Para finalizar, salientamos que a transformação dessa *ordem de coisas* pode ocorrer. Isto é, um esforço epistemológico que alcançasse a gênese histórica dos processos de uso da linguagem faria descortinarmos outras formas de ser, agir e pensar *na* e *para* uma nova sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não seria possível, no contexto deste artigo, esgotar outras possíveis aproximações entre os autores. Optamos por dar início a essa empreitada pela importância da linguagem, dado que os sistemas simbólicos são os maiores instrumentos da reciprocidade entre os humanos. Mais do que isto, a linguagem como elementos das culturas tem o poder de nos trazer uma identidade e uma consciência de si e, por certo, a consciência do outro. Não uma consciência politizada preconizada pelo par de *conceitos consciência de si e consciência para si*⁴⁷. Estas só viriam em condições de possibilidades específicas.

Destarte, na esteira destas aproximações entre a psicologia histórico-cultural com o estruturalismo genético, parece haver certa segurança em afirmar que, a maior ou menor compreensão dos signos, ou seja, a capacidade de significação opera na mesma chave do conceito bourdieusiano de disposição de cultura. Portanto, a proximidade ou a complementariedade dos autores supera a nomenclatura que por vezes são conhecidos. Para um, o materialismo dialético, para outro, o estruturalismo genético. Conviria lembrar que ambas são tributárias de um raciocínio já estabelecido no livro *Ideologia Alemã*, de Karl Marx e Friedrich Engels:

A produção das ideias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material.⁴⁸

Dito de outra forma, Vigotski e Bourdieu estão em consonância ao afirmarem que as estruturas materiais estão em estreitas e dialéticas relações com as estruturas mentais dos indivíduos, que se transformam à medida que o próprio contexto cultural permite. Mais do que isto, compreendendo as significações produzidas pelos sujeitos como o desenvolvimento de suas subjetividades em um espaço coletivo, estamos convencidos de que os autores se complementam no entendimento sobre a inexorabilidade entre a constituição dos sujeitos e a construção social da realidade. Ambos, por caminhos distintos, um pela psicologia e o outro pela sociologia, abordaram a formação das identidades condicionada por configurações sociais, históricas e culturais. Isto não é pouco, pois confere à linguagem o poder da dominação ou da transformação social pela mediação do símbolo. É pelo poder da linguagem que se podem superar as arbitrariedades da dominação. Tal interpretação permite, portanto, a superação entre

46 Idem. *A economia...* Op. cit., p. 74.

47 MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

48 Ibidem, p. 36.

as condições sociais de existência e as condições da formação das consciências no plano do simbólico.

Fugindo de determinismos, Vigotski rompeu em sua época com uma psicologia eivada de dicotomias; Bourdieu, por sua vez, soube aproveitar contribuições do subjetivismo e objetivismo, respectivamente centradas em construtos inflexíveis e universais, a fim de trazer à tona uma versão dinâmica do desenvolvimento humano e social.

Por fim, mas não por ordem de importância, ambos, o psicólogo bielorrusso e o sociólogo francês, ao se mostrarem interdisciplinares, convidam-nos a ir além de campos restritos do pensamento. Ocupando-se de uma produção do conhecimento nas artes, na literatura, na história na filosofia, na antropologia, na sociologia e demais ciências e ou disciplinas irmãs, os autores indicam que nós, humanos, somos por demais complexos para sermos compreendidos por uma área disciplinar. Finalmente, um outro ponto os aproxima: ambos estão atentos para os processos educativos e ou socializadores na construção de sujeitos reflexivos e conscientes de seu tempo, desde que as condições sociais de existência assim o permitam.

Em síntese, para os autores, a linguagem que une um todo coletivo por uma eventualidade sociotemporal tem o potencial de transformação, pois sua dinâmica está entrelaçada com os tempos históricos. Não obstante, a linguagem e ou as mediações simbólicas, sempre correspondendo a uma configuração dada, a grupos ou tipos de cultura, também podem ser produtoras de experiências e/ou vivências transformadoras, ressignificadas e, por fim, apropriadas pelos sujeitos de forma a oportunizar mudanças nas desiguais condições de existência. E por certo o sistema de ensino tem um grande papel nessa nova conformação. Cremos que eles concordariam com essa afirmação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERGER, P. BERGER, B. O que é uma instituição social. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. (org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BOURDIEU, P. **Un art Moyen**: essai sur les usages sociaux de la photographie. Paris, Les éditions de minuit. 1965.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre as teorias da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Oeiras: Celta, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo, EDUSP, 1998.

BOURDIEU, P. **El baile de los soltero**: – la crisis de la sociedad campesina en el Bearne. 10 ed. Barcelona: Anagrama, 2002.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma auto-análise**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 10. ed. São Paulo: Zouk; Edusp, 2007.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**. São Paulo: Zouk, 2003.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

FABIANI, J. L. **Pierre Bourdieu**: un strutralisme héroïque. 10. ed. Paris: Seuil, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. **Sociologia e antropologia**. v. 2. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n° 71, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotski: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 81, p. 67-74, 1992.

ORTIZ, Renato. Introdução: A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, 2000.

PINO, A. S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 24, p. 38-59, 2000.

PINO, A. S. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, E. S. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 46-53, 2010.

ROSSI, T. M. de Freitas. O conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., São Cristóvão, 20 a 22 de setembro de 2012.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

SETTON, M. G. J. Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 195-210, 2013.

SETTON, M. G. J. **Socialização e Cultura: ensaio teóricos**. São Paulo: AnnaBlume, 2013.

SETTON, M. G. J. Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230072, 2018.

SILVA, C.; BASTIANI, C.; OLIVEIRA, L. R., Análise do preconceito linguístico como violência simbólica: o ensino de gramática e o silenciamento do sujeito no contexto escolar. **Entreletras**, Araguaína, v. 5, n. 2, p. 121-123, 2014.

SMOLKA, A. L. B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição. **Anais...** UFMG/FE-UNICAMP, 1997.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Palavras e gestos, práticas e sentidos: considerações sobre as relações de ensino. In: COLE: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., Campinas, julho 2005.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SOUZA, V.; ARRUDA, P. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

TEIXEIRA, S. R. S. A educação em Vigotski: a prática a caminho da liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022.

TOASSA, G. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 46-66, 2014.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky, uma síntese**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. (Introdução de A. A. Puzirei). **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, 2000.

Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet

Ana Paula Alencar

Doutoranda e Mestre em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense (UFF), integrante dos grupos de pesquisa Centro de Pesquisas e Produção em Comunicação e Emergência (Emerge), Perspectivas Filosóficas em Informação (Perfil-i) e Educação para as Mídias em Comunicação (Educ@midias). E-mail: alencar.30@gmail.com

Anna Cristina Brisola

Doutora em Ciência da Informação pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBICT/UFRJ). Mestre em Ciência da Informação pelo IBICT/UFRJ. E-mail: anna.brisola@gmail.com

Resumo: Este artigo parte da perspectiva da função determinante da educação no enfrentamento da desordem informacional contemporânea para analisar as abordagens pedagógicas e seus impactos nos planos de aula relativos ao combate à desinformação criados pelo Programa EducaMídia e por professores no Portal do Professor. Usam-se como referencial teórico as dimensões que conceituam as abordagens pedagógicas e a escala da Taxonomia de Bloom. Analisa-se um conjunto de oito planos de aula que tratam de objetos de conhecimento relativos à notícia. Observa-se que a maioria apresenta combinações de elementos das dimensões técnica, cognitiva e sociocultural e tem suas estruturas referenciadas nas etapas cognitivas de Bloom. Sob a perspectiva freiriana, verifica-se uma reduzida atividade de produção e crítica, fundamentais para uma formação crítica.

Palavras-chave: desinformação; alfabetização midiática e informacional; competência crítica em informação; abordagem pedagógica.

Abstract: Based on the key role of education in combating contemporary informational disorder, this paper analyzes the pedagogical approaches and their impacts on lesson plans created by the EducaMídia Program and by teachers at Portal do Professor regarding the fight against misinformation. The conceptual dimensions of pedagogical approaches and Bloom's Taxonomy scale are used as theoretical frameworks to examine eight lesson plans on subjects related to news. Most plans combine technical, cognitive, and sociocultural elements and have their structures referenced in Bloom's cognitive stages. From Freire's perspective, we see a reduced activity of production and criticism, fundamental for a critical education.

Keywords: misinformation; media and information literacy; critical information literacy; pedagogical approach.

Recebido: 01/02/2022

Aprovado: 17/10/2022

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade plural, inclusiva e participativa passa necessariamente pela educação e, mais especificamente, pela Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)¹, que contempla uma combinação de conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas necessárias para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informações e conhecimentos de maneiras criativas, legais e éticas².

Essas competências que compõem a alfabetização midiática e informacional se tornaram ainda mais urgentes com o fenômeno da desinformação. Compreendendo desinformação como um complexo de ações que constroem um cenário intencionalmente determinado, como apontam Volkoff³, Abramo⁴, Serrano⁵, Chomsky⁶, Brisola e Bezerra⁷ e Brisola⁸. O fenômeno não é novo, mas se intensificou com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e com as possibilidades de uso e interação informacional recentes. Desinformação, nessa perspectiva, como afirma Brisola⁹, vai além da informação falsa, comportando a informação descontextualizada, apagada, fragmentada, manipulada, tendenciosa, distorcida, que rotula, subtrai ou confunde. A autora considera também que a grande mídia tem responsabilidade no que concerne ao atual cenário de desinformação.

As possibilidades de manipulação e de desinformação são ampliadas pelo sistema informacional atual e o alcance das redes sociais digitais. A otimização da coleta e leitura dos dados, por meio de algoritmos¹⁰ precisos, garantem uma maior eficácia das manipulações e desinformações. O uso dos dados e informações refinadas, como no *microtargeting*¹¹, conseguem relacionar produtos e/ou informações com o público-alvo, garantindo melhores resultados. Algoritmos são programados para revelar as características mais íntimas e perfil psicológico dos usuários, ganhando uma aplicação poderosa: bombardear indivíduos e grupos com propaganda, mensagens publicitárias e não publicitárias, ajustadas a fim de torná-las mais interessantes e mais relevantes para o público-alvo¹².

Assim, saber encontrar, avaliar e utilizar as informações criticamente e de forma adequada nesse cenário de desordem informacional sem precedentes exige habilidades muito além da leitura do código alfabético e do uso técnico das TIC. Analisar de forma crítica a estrutura e o meio da mensagem, ou seja, refletir sobre os objetivos, vieses, fonte, precisão, origem, historicidade, veracidade, canais, financiamentos, contexto e relevância passa a ser uma necessidade para que o indivíduo lide com a avalanche de informações e desinformações que recebe diariamente.

Buscando superar a instrumentalização dessas habilidades, a Ciência da Informação fomenta a Competência Crítica em Informação (CCI), propondo a mobilização de reflexões filosóficas e sociológicas que considere diferentes níveis

1 Diferentes terminologias são utilizadas para a junção dos campos da Comunicação e Educação, algumas com referenciais e metodologias distintas. Neste artigo optamos por usar o termo definido pela UNESCO como *Media and Information Literacy* (MIL) – em português, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) –, que une as perspectivas da Comunicação (alfabetização midiática) com a da Ciência da Informação (competência em informação), além de abarcar outras literacias.

2 GRIZZLE, Alton; MOORE, Penny; DE ZUANNI, Michael; ASTHANA, Sanjay; WILSON, Carolyn; BANDA, Fackson; ONUMAH, Chido. et al. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília: UNESCO, DF: Unesco, 2016.

3 VOLKOFF, Vladimir. **Une petite histoire de la désinformation**: du cheval de Troie à Internet. Monaco: Éditions du Rocher, 1999.

4 ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

5 SERRANO, Pascual. **Desinformação**: como os meios de comunicação ocultam o mundo. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

6 CHOMSKY, Noam. **Mídia**: propaganda política e manipulação. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

7 BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur Coelho. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2018.

8 BRISOLA, Anna Cristina. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano**: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

9 Ibidem.

10 Algoritmo “é uma receita, um conjunto de instruções, uma sequência de tarefas para alcançar um determinado cálculo ou resultado [...]” (FINN, Ed. **What algorithms want: Imagination in the age of computing.** Massachusetts: The MIT Press, 2018). Exemplos: lista personalizada de links do Google, recomendações de filmes (Netflix) ou de músicas (Spotify).

11 *Microtargeting* é uma adequação, refinada por dados, de produtos ao público-alvo garantindo melhores resultados. Utilizam algoritmos que revelam as características mais íntimas e perfil psicológico dos usuários e têm uma aplicação poderosa: bombardear os indivíduos de maneira personalizada com mensagens publicitárias e não publicitárias, tornando-as particularmente mais atrativas.

12 Ibidem.

13 Ibidem; BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **MATRIZES**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 193-220, 2020; SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In: BEZERRA, Arthur Coelho et al. **IKRITIKA: estudos críticos em informação.** Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

14 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; Idem, *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

15 HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

16 WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 31 maio 2023. p. 38.

de competência¹³. A CCI é focada na estruturação de uma relação crítica entre sujeito e informação (todo tipo de informação) de uma maneira dialética e dialógica nos termos da Pedagogia Crítica¹⁴ e da Teoria Crítica¹⁵, voltada para a consciência, emancipação e autonomia dos sujeitos. A relação com a informação e com o mundo é perpassada pela criticidade, mas também pelo desejo transformador da realidade e pelo agir. É no posicionamento crítico do sujeito, em seu protagonismo, emancipação e transformação, que está o foco e a distinção da CCI.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na área de Comunicação e Informação, priorizou a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como uma das principais linhas de ação no combate à desinformação e para uma relação analítica com a informação midiática, lançando inclusive metas de fomento desta habilidade e reforçando sua importância para o exercício cidadão.

Um importante pré-requisito para o empoderamento dos cidadãos é o esforço concentrado para aprimorar a alfabetização midiática e informacional, habilidades que auxiliam no fortalecimento das capacidades críticas e de comunicação que permitem aos indivíduos utilizar as mídias e as comunicações tanto como ferramentas, quanto como uma maneira de articular processos de desenvolvimento e mudança social, aprimorando a rotina cotidiana e empoderando as pessoas para que influenciem suas vidas¹⁶.

Mas qual a melhor abordagem pedagógica para chegar a esses resultados? Existe uma dimensão do conhecimento que deva ter maior enfoque? A partir dessas perguntas, o objetivo central desta pesquisa exploratória é analisar as abordagens pedagógicas utilizadas nos planos de aula relativos ao combate à desinformação disponíveis no site do Programa EducaMídia e no Portal do Professor. Ambos foram escolhidos por disponibilizar, de forma aberta e gratuita, propostas de aula sobre o tema.

Além desta introdução, este trabalho é composto, inicialmente, por uma parte conceitual dividida em duas subseções. A primeira versa sobre a função determinante da educação no enfrentamento à desinformação, compreendida como um complexo de ações que constroem um cenário intencionalmente determinado que vai muito além da informação falsa. A segunda relaciona diferentes dimensões da abordagem pedagógica com a alfabetização midiática e informacional, analisadas à luz da Pedagogia Crítica.

Na sequência, são descritos o método e o resultado da seleção e análise realizada para identificar os elementos que demonstram o enfoque da abordagem pedagógica em cada um dos planos de aula. Por fim, é levantada uma discussão sobre a incompletude de alguns planos de aula e o impacto no resultado de atividades de combate à desinformação, sob uma perspectiva crítica e freiriana.

2. A EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DA DESINFORMAÇÃO

Ciente das distintas perspectivas desse universo da desinformação, em 2018, a União Europeia (UE) reuniu um grupo de especialistas, incluindo representantes da grande mídia, com intuito de propor iniciativas no combate a esse fenômeno. O relatório produzido pelo grupo com o título “A Multi-dimensional Approach to Disinformation – Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation” considera como desinformação não apenas as informações falsas, mas também as imprecisas, ou seja, “todas as formas de informações falsas, imprecisas ou enganosas projetadas, apresentadas e promovidas para causar dano público intencionalmente ou com fins lucrativos”¹⁷ – indicando, assim, que a desinformação é prejudicial à sociedade e aos indivíduos, pode afetar democracias, processos políticos e até a saúde pública.

Em 2020, usando a intencionalidade de enganar como régua, o pesquisador americano Thomas J. Froehlich¹⁸ classificou uma variedade de subtipos de desinformação. Em um primeiro nível, assim como Wardle e Derakhshan¹⁹, o autor distingue as informações enganosas em dois grupos: as informações incorretas ou imprecisas compartilhadas sem a intenção de causar danos e as informações fabricadas ou manipuladas e compartilhadas com o objetivo deliberado de enganar e causar dano. Entretanto, considerando essa classificação ainda insuficiente, os autores listam diferentes tipos de desinformação que partem de um fato verdadeiro, evidenciando as sutilezas utilizadas por algumas dessas estratégias.

Nesse sentido, Wardle e Derakhshan listam o Falso Contexto e a Falsa Conexão, respectivamente, quando um conteúdo verdadeiro é compartilhado com informação contextual falsa; e quando a manchete, a ilustração ou a legenda não condizem com o conteúdo, mesmo que este seja verdadeiro. Acrescentam ainda uma categoria nomeada “Conteúdo Enganoso”, que diz respeito ao uso de uma informação verdadeira, porém, de forma maliciosa, para enquadrar uma questão ou um indivíduo. Froehlich cita uma operação semelhante, que chama de *Paltering*, a qual descreve como a tentativa de enganar dizendo a verdade, mas não toda a verdade. Essa estratégia difere da pura omissão de informação, que Froehlich classifica como Informações Ausentes (*Missing Information*), ou seja, informações omitidas devido à negligência, à incompetência ou ao desejo de enganar. Enquanto na primeira operação uma parte da verdade é divulgada, na segunda, a omissão é completa.

Ainda partindo de informações verdadeiras, os autores apresentam outras duas categorias: a Manipulação do Conteúdo, em que Wardle e Derakhshan enquadram todo tipo de manipulação de informação ou imagem; e o *Doxing*, explicado por Froehlich como um neologismo a partir da ortografia alterada da abreviatura “docs” (documentos), que se refere ao vazamento intencional de documentos, à compilação e publicação de informações particulares, ou à identificação de um indivíduo ou grupo, geralmente com intenção maliciosa, como vergonha, extorsão, coerção ou assédio.

17 No original: “Disinformation [...] includes all forms of false, inaccurate, or misleading information designed, presented and promoted to intentionally cause public harm or for profit”. HIGH LEVEL EXPERT GROUP ON FAKE NEWS AND ON-LINE DISINFORMATION. **A multi-dimensional approach to disinformation**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

18 FROEHLICH, Thomas J. Ten Lessons for the age of disinformation. In: DALKIR, Kimiz; KATZ, Rebecca (ed.). **Navigating fake news, alternative facts and misinformation in a post-truth world**. Hershey: IGI Global, 2020. p. 36-88.

19 WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe report, 2017.

As estratégias que usam informação falsa como matéria-prima são classificadas por Wardle e Derakhshan como Conteúdo Fabricado, criado com pouca ou nenhuma base factual, com a intenção de ludibriar e prejudicar. Já Froehlich reserva para essa variação o termo fake news (notícias falsas), deixando claro que o termo, é, na verdade, apenas uma das variedades de desinformação.

Conscientes desse universo, é possível pensar e articular diferentes formas de inibir os criadores e distribuidores iniciais de uma mensagem enganosa²⁰, mas nenhuma será realmente efetiva até que os indivíduos estejam devidamente preparados para uma leitura crítica. Entendemos “crítica” em duas perspectivas: a primeira como a capacidade de estruturar um pensamento relacionando diferentes ângulos e campos do saber na interpretação de uma informação, conscientes dos recursos de ativação emocional intencionalmente utilizados na maioria das informações enganosas; a segunda advinda da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica como a consciência das forças e poderes que atuam sobre o mundo e, conseqüentemente, da informação e da possibilidade de interferência dos humanos feitos sujeitos nessa estrutura de poderes.

Em outras palavras, é preciso que o indivíduo conheça as armadilhas informacionais que permeiam seu cotidiano e entenda as manipulações em curso, tornando-se assim audiência ativa e crítica. Ou, ainda, como bem sintetiza Mizukami²¹, ao definir a abordagem pedagógica sociocultural: “O homem não participará ativamente da história da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade, e mais, ainda, da capacidade de transformá-la”. O que remete diretamente à Pedagogia Crítica de Freire, cuja pretensão é estimular uma educação emancipadora que liberte o indivíduo do sistema que o oprime, por meio do pensamento crítico. Em um processo no qual “educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de (re)criar esse conhecimento”²².

2. POR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA MULTIDIMENSIONAL

A questão e a urgência da alfabetização midiática e informacional reforçam ainda mais a premissa, como afirma Mizukami²³, de que o fenômeno educativo não é uma realidade acabada, mas sim um fenômeno humano, histórico e multidimensional – portanto, com diferentes possibilidades a partir do enfoque em cada dimensão, seja ela técnica, cognitiva, emocional ou sociocultural, complementado pela “elaboração que cada professor faz delas”²⁴.

Soma-se a essa observação a aplicação de três características básicas das teorias do conhecimento: foco no sujeito, foco no objeto ou foco na interação sujeito-objeto, que segundo Mizukami, podem levar a diferentes práticas pedagógicas. Dessa forma, na abordagem humanista, a dimensão humana, ou seja, o sujeito é o núcleo do processo de ensino-aprendizagem;

20 Exemplos desse tipo de iniciativa são: proposição de diversos projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional Brasileiro, descritos no PARECER Nº 1/2018 do Congresso Nacional/Conselho de Comunicação Social – CCS e a própria formação desse conselho; assim como diversas iniciativas de checagem nacionais e internacionais, como O Truço, Escola de Jornalismo da Énois (SP), Laboratório Data_labe (RJ), naMaré, ChecaZap, E-Farsas, e Boatos.org.

21 MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. p. 94.

22 FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit., p. 31.

23 MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino...** Op. cit., p. 1.

24 Ibidem, p. 4.

nas abordagens comportamentalista e tradicional, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, o objeto; e nas abordagens cognitiva e sociocultural o enfoque é na relação sujeito-objeto²⁵.

A aplicação da alfabetização midiática e informacional subentende prioritariamente uma interação sujeito-objeto, uma vez que os alunos (sujeitos) já estão previamente em interação com a mídia (objeto), mas o desenvolvimento crítico dessa interação exige uma atenta combinação de aspectos com diferentes dimensões. O pilar da dimensão técnica viabiliza a transmissão e apreensão de práticas para o uso instrumental das TIC, que mesmo não produzindo por si nenhuma ação crítica, é uma etapa fundamental e sem a qual não é possível avançar. No outro oposto, a dimensão sociocultural, imprescindível para o desenvolvimento de uma reflexão e ação críticas, não pode prescindir de elementos da dimensão cognitiva, em que se processam as informações e se articula racionalmente a tomada de decisão que leva à ação. Para que efetivamente uma perspectiva crítica possa ser elaborada, considerando as implicações psicológicas e emocionais, é preciso somar ainda algumas visões da dimensão humana, do humano como sujeito, de uma consciência crítica de si e do mundo, na práxis.

Isso nos leva à reflexão de que, na aplicação da alfabetização midiática e informacional, todas essas dimensões se implicam e relacionam. Propomos, portanto, uma esquematização desses quatro pilares nas práticas mídia-educativas, sendo a sociocultural e a cognitiva as dimensões centrais, respectivamente como arcabouço conceitual e atividade prática, atravessadas pelos aspectos técnicos e humanos. Dessa forma, retomamos a centralidade da interação sujeito-objeto na prática mídia-educativa, entendida, na categorização de Mizukami, como o enfoque tanto na dimensão sociocultural quanto na cognitiva.

A dimensão sociocultural é a base conceitual, ou seja, o cerne da alfabetização midiática e informacional, compreendida como uma educação dialógica e problematizadora, em que o objetivo é o desenvolvimento de um pensamento crítico por meio da percepção dos sujeitos de suas relações com o mundo, atualmente incluindo o mundo midiático. Em outras palavras, uma educação que busque, constantemente, o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem que ajudem os alunos a realizar uma leitura ampla das mídias, desvelando a realidade e elaborando um posicionamento crítico. Para isso, podemos buscar elemento e suporte na dimensão cognitiva que compreende a educação como um processo, considerando:

[...] que as crianças não aprendem a pensar, as crianças pensam. Quando pensam [...] desenvolvem mecanismos mais avançados de pensamento. Por essas razões, pode esperar-se que uma ênfase sistemática sobre o pensamento, durante o período prolongado, fará seu impacto, ao passo que a preocupação com o aprendizado ou estratégias do aprendizado podem deixar de mostrar efeitos de transferência²⁶.

Portanto, para criar as condições necessárias para reflexões críticas, fomento do pensamento crítico e mudanças de ações e conduta como as esperadas no

25 Ibidem, p. 1-2.

26 Furth e Waclls, 1979, p. 321-2 apud MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino...* Op. cit.

combate à desinformação, é necessário que, no âmbito escolar, sejam definidos objetivos e metodologias de forma consciente do ponto de partida até o resultado esperado. Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo²⁷ pode ser útil no planejamento de etapas que levem o aluno a uma consciência crítica do mundo no qual está inserido.

Seguindo o princípio da progressão do simples para o complexo e do concreto para o abstrato²⁸, tanto a taxonomia original de 1956 quanto a revisada e publicada em 2001 tratam de “como” implementar objetivos, estratégias e conteúdo dentro de uma categorização que compreenda como etapas básicas as atividades que envolvem: (1) lembrar; (2) entender; e (3) aplicar; e, em um segundo nível, as atividades complexas como: (4) analisar; (5) avaliar e (6) criar. Sem o rigor da hierarquia original, a versão revisada orienta a utilização de interpolação das etapas quando necessário²⁹, o que se aproxima de uma abordagem que pretenda dar ênfase à checagem e à crítica do objeto, como é o caso do combate à desinformação. Para esse objetivo, o planejamento da estratégia precisa avançar os limites do nível cognitivo básico que capacita o aluno a identificar, categorizar e reproduzir uma notícia; além de trazer atividades que combinem análise e avaliação que se materializem em uma ação crítica e consciente.

Na definição revisada da taxonomia, entende-se por *análise* a capacidade de “dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes”³⁰. Mas isso ainda não é o limite do pensamento crítico. A dimensão sociocultural é atingida quando é oportunizada a capacidade e espaço para *avaliar*, ou seja, “julgar o objeto de estudo a partir de critérios [...] fornecidos ou conjuntamente identificados”³¹. Somamos isso à compreensão crítica da mídia e das relações mídia/informação/indivíduo, a partir dos sentidos de crítica de Horkheimer e Paulo Freire.

Em resumo, a defesa que aqui fazemos é que, para alcançar o objetivo da leitura reflexiva, consciente e crítica das mídias, tão cara à alfabetização midiática e informacional e ao efetivo combate à desinformação, é necessária uma abordagem pedagógica que combine as dimensões técnica e sociocultural intermediadas pela dimensão cognitiva e humana; e estratégias de ensino-aprendizagem que encadeiem atividades de reconhecimento, interpretação, análise, avaliação e criação, sempre com enfoque na relação do aluno com a mídia e que instigue o pensamento crítico e a consciência crítica.

3. MÉTODO

A partir dessa visão multidimensional da alfabetização midiática e informacional, empreendemos uma análise de planos de aula relativos ao tema da desinformação, disponíveis para professores em plataformas na internet. Dentre a variedade de plataformas disponíveis, escolhemos as que disponibilizam

27 FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

28 Ibidem, p. 431.

29 Ibidem, p. 427.

30 Ibidem, p. 429.

31 Ibidem, p. 426.

gratuitamente os planos de aula e, dentre essas, escolhemos uma de iniciativa governamental e outra de organização civil, respectivamente Portal do Professor³² e EducaMídia³³.

O Portal do Professor é uma iniciativa do Governo Federal, lançado em 2008 pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de ser um espaço colaborativo e de intercâmbio de experiências. Apresenta uma área destinada ao compartilhamento de planos de aula de diferentes temáticas e disciplinas. Os planos de aula podem ser produzidos e compartilhados por qualquer educador que preencha um cadastro simples com sua identificação pessoal e da instituição de ensino a que está vinculado.

O EducaMídia é um programa criado em 2019 pelo Instituto Palavra Aberta, uma organização civil sem fins lucrativos que recebe apoio do Google e tem a proposta de capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática³⁴. Entre outros materiais, a plataforma disponibiliza planos de aulas especificamente sobre leitura, escrita e participação midiática, desenvolvidos por uma equipe de educadores e comunicadores.

Os 13 planos de aula disponibilizados pelo EducaMídia e analisados neste artigo, são produções publicadas entre 2019, data de criação do programa, e agosto de 2021. Já no Portal do Professor, apesar de estarem disponíveis mais de 15 mil planos de aulas entre todos os temas e disciplinas, verificamos uma drástica redução de compartilhamento de novos materiais a partir de 2016, indicando que a maioria dos planos de aula foram elaborados há mais de 5 anos. Até a escrita deste artigo, continuavam disponíveis e alguns tinham mais de 500 mil acessos.

Para fins desse estudo, elencamos quatro objetos de conhecimento que resumem o proposto na Base Nacional Comum Curricular para o Campo Jornalístico-Midiático³⁵ e que consideramos fundamentais para a alfabetização midiática e informacional no contexto do combate à desinformação: (1) compreender o processo de produção da notícia; (2) diferenciar gêneros textuais; (3) verificar as fontes das informações; e (4) avaliar os diferentes ângulos de um mesmo fato.

Na plataforma EducaMídia, em que estavam disponíveis apenas 13 planos de aulas, todos foram previamente analisados e selecionaram-se seis que tratam especificamente das relações com a notícia; desses, selecionamos quatro com maior aderência a cada um dos objetos de conhecimento, respectivamente produção, gêneros, fontes e ângulos da notícia.

No Portal do Professor, como não existe uma categorização em que seja possível identificar os planos de aulas que tratem de tema relativos à alfabetização midiática e informacional, foi realizado uma busca pela palavra “notícias” que retornou 130 planos de aula, reduzidos a 24 após uma leitura flutuante que descartou aqueles focados apenas em interpretações clássicas de texto e construções gramaticais. Entre os 24 finalistas, selecionamos quatro pelo mesmo critério dos objetos de conhecimento.

Nos dois casos, foram escolhidos planos de aulas recomendados para os anos finais do ensino fundamental, etapa em que a Base Nacional Comum

32 Portal do Professor: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>.

33 EducaMídia: <https://educamidia.org.br/planos-de-aula>.

34 O EducaMídia utiliza o termo *Educação Midiática* no lugar de *Alfabetização Midiática e Informacional*, mas parte da mesma definição da Unesco, ou seja, um “conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos — dos impressos aos digitais” (O que é educação midiática. **EducaMídia**, [S.l.], [4 jun. 2019]. Disponível em: <https://educamidia.org.br/educacao-midiatica>. Acesso em: 2 jun. 2023).

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

Curricular (BNCC) recomenda o aprofundamento das práticas de linguagem referentes ao campo jornalístico-midiático.

Realizada a escolha dos oito planos de aula, partimos para a análise detalhada de cada uma das propostas de aula com o objetivo de identificar qual ou quais dimensões listadas por Mizukami foram utilizadas na abordagem pedagógica, relacionando cada uma delas com o respectivo foco de interação. Vale ressaltar que essas análises são interpretações a partir da leitura dos planos de aula, ou seja, não foi realizada uma pesquisa com os professores produtores para um cruzamento que indicaria a consciência ou não das dimensões e abordagens ou mesmo alguma diferença entre o idealizado e o realizado.

Os textos que descrevem o objetivo de cada plano de aula e o enunciado de cada atividade proposta foram analisados a partir dos seguintes indicadores: enfoque no objeto, sujeito ou na relação sujeito-objeto; características técnicas, socioculturais, humanas ou cognitivas, e, a etapa correspondente do processo cognitivo proposto pela Taxonomia de Bloom, ou seja, lembrar (reconhecer e reproduzir); entender (interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar e explicar); aplicar (executar e implementar); analisar (diferenciar, organizar, atribuir e concluir); avaliar (checar e criticar); e criar (planejar e produzir).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em todos os planos de aulas, foi verificado, de forma mais estruturada nos planos do EducaMídia e mais dispersa nos planos do Portal do Professor, uma sequência que começa com uma etapa de *ativação*, com o objetivo de conduzir o aluno para uma recordação do seu conhecimento ou relação prévia com o objeto, seguida de uma etapa de *desenvolvimento* com atividades de interpretação e *finalizada* com propostas de análise, avaliação e criação. A repetição dessa estrutura demonstra a influência da Taxonomia de Bloom, porém, nem sempre a sequência é linear e completa.

Nas etapas básicas, apenas um plano de aula inclui atividades de implementação (aplicar) e nas etapas descritas pela taxonomia como complexas – que abarcam o conceito de metacognição, envolvendo atividades de análise, síntese e criação, em que são incentivadas comparações e argumentações a partir de contextualização, o julgamento do objeto e a produção – verificamos a ausência de atividades de produção em metade dos planos, e um percentual não proporcional para essas ações nos demais planos, ou seja, em apenas dois planos de aula a atividade de produção representa mais de 10% do total de atividades.

As etapas de análise e avaliação, tão importantes no desenvolvimento do pensamento crítico, também não são sempre equilibradas. Somadas, as etapas “analisar” e “avaliar” só representam 50% do total das atividades em dois planos de aulas. Na metade dos planos, as atividades estão concentradas nas duas primeiras etapas cognitivas básicas.

Tabela 1: Percentual de atividades por etapa da Taxonomia de Bloom nos planos de aula analisados

Objetos de conhecimento	Planos de aula	Lembrar (%)	Entender (%)	Aplicar (%)	Analisar (%)	Avaliar (%)	Criar (%)
Produção da notícia	Plano 1	33	50		17		
	Plano 2	25	25	12	19	13	6
Gêneros textuais	Plano 3	40			20	20	20
	Plano 4	23	22		22	22	11
Verificação de fontes	Plano 5	37	38			25	
	Plano 6	14	29		14	43	
Ângulos das notícias	Plano 7	15	23		15	39	8
	Plano 8	11	45		22	22	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Além da macroestrutura, avaliamos detalhadamente as atividades propostas em cada um dos oito planos de aula à luz das dimensões sistematizadas por Mizukami. Nessa análise, identificamos apenas um plano de aula que prioriza exclusivamente a dimensão técnica, com uma estratégia de ensino-aprendizagem expositiva e que se encerra na transmissão de conceitos de pauta, fonte e checagem, logo, com foco exclusivo no objeto. Em oposição, apenas um plano apresentou características predominantemente socioculturais em todas as atividades propostas, sempre focadas na relação sujeito-objeto e, não por coincidência, é o plano que tem o maior percentual de atividades (43%) concentradas na etapa “avaliar” da Taxonomia de Bloom.

Os demais seis planos combinam, em suas propostas, atividades com elementos técnicos, cognitivos e socioculturais, em que predominam o enfoque sociocultural e na relação sujeito-objeto.

Tabela 2: Percentual de atividades por dimensão nos planos de aula analisados

Objetos de conhecimento	Planos de aula	Técnica (%)	Cognitiva (%)	Sociocultural (%)
Produção da notícia	Plano 1	100		
	Plano 2	29	14	57
Gêneros textuais	Plano 3	34	33	33
	Plano 4	17	17	66
Verificação de fontes	Plano 5	18	27	55
	Plano 6			100
Ângulos das notícias	Plano 7	11	17	72
	Plano 8	11	44	45

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observamos que todos os oito planos de aula analisados utilizam a Taxonomia de Bloom em sua estrutura e a maioria combina elementos das dimensões técnica, cognitiva e sociocultural nas atividades propostas, com enfoque predominante na interação sujeito-objeto. Porém, o ponto que nos chamou atenção e sobre o qual aprofundaremos nossa discussão trata da ausência ou tímida oferta de atividades de produção, entendida em todas as dimensões pedagógicas como a etapa de autonomia do educando, ou seja, quando o educando se apropria do conhecimento para atuar em seu meio social e ampliar seus horizontes.

Os planos de aula que não avançam para a competência de produção crítica, se limitam à formação de receptores passivos, instrumentalizados para checar fatos e fontes, mas ainda assim passivos, replicando o que Paulo Freire nomeia de educação bancária. O combate à desinformação, de forma efetiva e duradoura, passa necessariamente pelo aprofundamento das questões políticas e econômicas que atravessam ou determinam a produção e disseminação de informações falsas e pela abertura de espaços para que os educandos se posicionem. Estamos falando de uma alfabetização midiática que, como propõem Kellner e Share³⁶, intensifique os processos crítico-analíticos dos contextos políticos, econômicos, históricos e sociais, para que se aprenda a ler e criar criticamente textos de mídia.

Nesse sentido, a Taxonomia de Bloom pode servir como um guia para se alcançar o objetivo de formar interlocutores no lugar de meros receptores, sem prescindir das etapas de avaliação e criação crítica, sem as quais as habilidades para acessar, analisar, avaliar, usar, produzir e comunicar informações não se completam.

Uma análise dos planos pela visão dos objetos de conhecimento nos dá uma perspectiva mais detalhada da incompletude de alguns planos e do poder transformador de uma proposta de aula que articula as dimensões técnica, cognitiva, emocional e sociocultural em um fazer pedagógico que, estruturado nas etapas do domínio cognitivo de Bloom, parte da interação sujeito-objeto para uma estruturação crítica a partir da qual o aluno tem o poder de usar e transformar o conhecimento.

Os Planos 1 e 2, que abordam prioritariamente o processo de *produção da notícia*, apresentam estruturas e estratégias distintas. Enquanto o Plano 1 se detém na dimensão técnica e concentra suas atividades nas etapas básicas de “lembrar” e “entender”, o Plano 2 distribui atividades entre todas as etapas da Taxonomia de Bloom e prioriza a dimensão sociocultural. Porém, apesar de promover atividades que propiciam a estruturação crítica, a atividade de criação não vai além de reprodução de estruturas com objetivo de fixação de conceitos.

Os Planos 3 e 4, que têm como foco os diferentes gêneros *textuais*, apresentam uma estrutura equilibrada do ponto de vista cognitivo, contemplando atividades em todas as etapas da Taxonomia de Bloom, finalizando com uma proposta de produção. Porém, aprofundando a análise do Plano 3, verificamos que mesmo com uma estrutura bem distribuída, principalmente nas etapas

36 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, 2008. p. 708.

complexas (20% analisar, 20% avaliar e 20% criar) e combinando aspectos de três dimensões (34% técnico, 33% cognitivo e 33% sociocultural), a proposta de aula se mantém no nível que Kellner e Share³⁷ denominam de *educação em arte midiática*, ou seja, capacita o sujeito para a recepção da informação e sua reprodução consciente porém sem provocar a problematização que levaria a uma recepção reflexiva e uma produção transformadora.

Já o Plano 4 apresenta uma proposta mais completa. Com uma estrutura bem distribuída dentro da Taxonomia de Bloom (45% lembrar e entender, 22% analisar, 22% avaliar e 11% criar), apresenta atividades centradas na vivência do aluno, com o objetivo de situar o objeto de estudo, seguidas de atividades de interpretação da estrutura de um jornal, em que são discutidas a distribuição das informações, a função dos gráficos, tabelas e legendas e os diferentes gêneros encontrados (notícia, texto de opinião, publicidade etc.).

Na sequência, ocorre uma transição para a etapa de análise e avaliação com uma discussão sobre a lógica de organização dos gêneros textuais no jornal, sempre motivando o educando a participar da aula, observar com cuidado as pistas que as perguntas dão, analisar as características, testar suas hipóteses, perceber uma real problematização em cada uma das perguntas. Alcançado esse ponto de interação, os alunos são instigados a comparar informações sobre um mesmo fato em diferentes mídias, identificar o gênero textual utilizado por cada veículo e formular uma opinião sobre a abordagem e profundidade de cada formato.

A produção sugerida se divide em duas etapas: começa com a produção de um texto crítico que aborde tanto a temática quanto o gênero textual analisado no exercício anterior, passando pela distinção entre fato e opinião e os principais elementos de uma notícia. Após essa primeira atividade de produção, os alunos são motivados a aplicar suas observações no planejamento de um jornal, momento em que decidem os temas, a organização e o peso de cada gênero textual. O plano ainda propõe uma atividade contínua com discussões periódicas sobre as notícias a que os alunos assistem, sempre estimulando uma recepção ativa e crítica.

Os Planos 5 e 6 tratam da importância da verificação das *fontes* ao ler uma notícia. Ambos apresentam foco prioritariamente na dimensão sociocultural, porém, nenhum dos dois propõe atividade de produção. A partir de uma atividade de pesquisa sobre diferentes temas, o Plano 5 propõe uma discussão sobre o que determinou a seleção de uma fonte em detrimento de outras e como cada aluno lidou com as informações conflitantes durante a pesquisa. Na sequência, é proposta uma troca de experiências sobre os impactos que a disseminação de uma informação de fonte não confiável pode causar.

As atividades propostas no Plano 5 resgatam as experiências dos alunos e os conduzem na construção de conexões entre suas vivências e o objeto da aula, mas não ampliam essa percepção para uma produção crítica. Similarmente, o Plano 6, mesmo apresentando elementos da dimensão sociocultural e

37 Ibidem.

concentrando mais da metade de suas atividades nas etapas de análise e avaliação, não avança para a etapa de criação. A atividade central desse plano é uma pesquisa sobre os autores de duas notícias sobre o mesmo tema e os jornais em que elas foram publicadas. Essa pesquisa é seguida de uma análise dos argumentos presentes em cada texto com a sinalização dos pontos de vista que favorecem ou desfavorecem as pessoas envolvidas nos textos; isto é, faz-se uma análise de que argumentos fazem crítica mais contundente e que argumentos são menos contundentes em relação ao fato.

Os Planos 7 e 8 trabalham os diferentes ângulos de um mesmo fato. O Plano 7, traz atividades predominantemente focadas na dimensão socio-cultural e mais de 50% em atividades de análise e avaliação. Também propõe um percurso que se inicia com atividade de decodificação de notícias, seguida por uma etapa da estruturação crítica³⁸, quando se discute por que um fato gerou diferentes relatos e qual a intencionalidade de cada enunciado, ampliando assim a análise textual para o contexto social, inclusive levantando a questão de que todos, mesmo como receptores, também temos viés – o que pode influenciar nossa leitura. Extrapolando a sala de aula, é sugerido aos alunos que acompanhem por uma semana a cobertura sobre um mesmo assunto em diferentes fontes, fazendo registro sobre autores, entrevistados, imagens, títulos e legendas usadas. Com base nas anotações, o aluno deve analisar e avaliar as intenções percebidas. Após essa etapa, é sugerida a produção de um texto, áudio ou vídeo sobre o tema acompanhado, mas com o ponto de vista do aluno, ou seja, com a abordagem que ele considera importante em seu contexto social, orientando assim os alunos, como indicado por Kellner e Share³⁹, em “um processo de questionamento que aprofunde sua exploração crítica de questões que afetem a eles e à sociedade”.

O Plano 8 se equilibra entre as dimensões cognitiva e sociocultural e apresenta 44% das suas atividades nas etapas de análise e avaliação, mas não avança para a produção. Após uma atividade introdutória que abre espaço para os alunos falarem sobre como consomem notícias, é apresentada uma atividade de análise da estrutura da notícia, momento em que são identificados o quê, quem, quando, onde, como e por que – além de depoimentos, fatos e opiniões. Com esse ferramental, os alunos realizam uma comparação da estrutura de duas notícias que apresentam a mesma informação por ângulos diferentes. No final, é estimulada uma análise reflexiva das notícias para perceber, por meio das pistas do texto, que em determinadas notícias o autor não é imparcial diante dos fatos narrados.

Portanto, verificamos que, dos quatro planos que apresentam atividades de criação, apenas dois (Planos 4 e 7) propõem atividades de produção crítica que ultrapassam as habilidades técnicas e em arte midiática para atingir uma proposta pedagógica transformadora baseada em reflexão e ação.

38 Ibidem, p. 697.

39 Ibidem, p. 705.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater a desinformação a partir da educação não se reduz a treinar crianças e jovens para serem consumidores mais assertivos de informação, mas sim dar ao educando o lugar de interlocutor com competência para compreender os diferentes aspectos da produção da informação e não somente selecionar o que irá consumir, mas adquirir consciência do seu próprio valor como produtor. Nas palavras de Kaplún⁴⁰, quando se aspira à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos é preciso “que em lugar de entronizar locutores, se potencie interlocutores”.

Para alcançar esse objetivo, propomos uma abordagem pedagógica ampla, democrática e crítica. Pedagogia ampla no sentido de somar aos aspectos socio-culturais características das dimensões técnica, cognitiva e humana. Pedagogia democrática, no conceito de Kellner e Share⁴¹, “que envolva professores partilhando o poder com os alunos e unindo-se a eles no processo de desvendar mitos, desafiar a hegemonia e buscar métodos para produzir sua própria mídia alternativa”. Pedagogia crítica que relacione reflexão à ação, e ouse acreditar que as mesmas tecnologias que “poderiam produzir o fim da democracia participativa, transformando a política em espetáculos da mídia, numa batalha das imagens, e fazendo dos espectadores consumidores passivos [...] [também podem] ser usadas para estimular o debate democrático e a participação”⁴².

Portanto, para ser realmente crítica, a alfabetização midiática e informacional requer uma abordagem democrática e dialógica, com base na pedagogia crítica e demanda a práxis, ou seja, deve envolver a análise crítica e a produção crítica de mídia por parte do aluno. Entendemos que é nessa relação entre a leitura crítica e a produção que se dá a autonomia do indivíduo, que, partindo da compreensão da realidade, conduz sua participação ciente dos limites, mas também da potência do lugar que ocupa em relação à mídia.

Para isso, consideramos, à luz de Freire, ser necessário um ambiente educacional que, além do acesso às novas tecnologias, propicie um encontro problematizador com a informação e que realmente leve ao desenvolvimento da crítica necessária para analisar, criar e participar de maneira consciente, responsável e ética do cotidiano midiático atual. Acreditamos que esse objetivo, alinhado com a Pedagogia Crítica, é essencial para uma relação crítica com a mídia e a informação, sendo a educação bancária um embargo para o fomento e desenvolvimento da AMI, CCI e da Educação Crítica para a Mídia (ECM).

Propomos uma maior interlocução, condizente com as diretrizes da Unesco para Alfabetização Midiática e Informacional, entre a Educação Crítica para a Mídia (Comunicação) e a Competência Crítica em Informação (Ciência da Informação) para um aprofundamento e alargamento das interações dos estudantes com a informação midiática e não midiática, a fim de que, unindo técnica e pensamento crítico, formemos cidadãos mais conscientes, críticos e aptos a lidar com o ecossistema informacional e desinformacional.

40 KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 77.

41 KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação... Op. cit., p. 705.

42 Ibidem, p. 704.

Sendo assim, consideramos fundamental ampliar os estudos sobre abordagens pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem que apoiem os professores e possam contribuir para uma alfabetização midiática e informacional que ultrapasse as técnicas de acesso e análise dos textos e realmente crie oportunidades de avaliação e produção crítica – capacitando indivíduos não apenas para uma recepção crítica, mas também para uma participação ativa e consciente das estruturas de poder em que se inserem os regimes de informação atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **MATRIZES**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 193-220, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRISOLA, Anna Cristina. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano**: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur Coelho. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina. **Anais** [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2018.

CHOMSKY, Noam. **Mídia: propaganda política e manipulação**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FINN, Ed. **What algorithms want**: Imagination in the age of computing. Massachusetts: The MIT Press, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FROEHLICH, Thomas J. Ten Lessons for the age of disinformation. *In*: DALKIR, Kimiz; KATZ, Rebecca (ed.). **Navigating fake news, alternative facts and misinformation in a post-truth world**. Hershey: IGI Global, 2020. p. 36-88.

GRIZZLE, Alton; Moore, Penny; Dezuanni, Michael; Asthana, Sanjay; Wilson, Carolyn; Banda, Fackson; Onumah, Chido. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília, DF: Unesco, 2016.

HIGH LEVEL EXPERT GROUP ON FAKE NEWS AND ON-LINE DISINFORMATION. **A multi-dimensional approach to disinformation**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores)

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In*: BEZERRA, Arthur Coelho *et al.* **iKRITIKA**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 73-116.

SERRANO, Pascual. **Desinformação**: como os meios de comunicação ocultam o mundo. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

VOLKOFF, Vladimir. **Une petite histoire de la désinformation**: du cheval de Troie à Internet. Monaco: Éditions du Rocher, 1999.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 31 maio 2023.

Educação para a prática publicitária libertadora: extensão universitária e formação cidadã na graduação em Publicidade

Pâmela Saunders Uchôa Craveiro

Doutora em Comunicação pela Universidade de Vigo, Espanha. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Observação em Comunicação, Publicidade e Sociedade (OPSlab).

E-mail: pamelacraveiro@ufmt.br

Thiago de Freitas Toledo

Mestrando em comunicação pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso. Publicitário, integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Observação em Comunicação, Publicidade e Sociedade (OPSlab).

E-mail: thiagoftoledo@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta análise sobre a contribuição de projetos de extensão de universidades públicas brasileiras para uma formação crítica e cidadã na graduação em Publicidade. Para tanto, analisa as percepções de discentes acerca de suas experiências em quatro projetos de extensão que desenvolvem ações de apropriação crítica da comunicação publicitária nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará e Mato Grosso. Como estratégia metodológica foi adotada a abordagem qualitativa, com uso de questionário e entrevista estruturada como técnicas de produção de dados.

Abstract: This paper examines how outreach projects by Brazilian public universities contribute to a critical and citizenship education in undergraduate Advertising programs, analyzing how students perceive their experiences in four outreach projects on the critical appropriation of advertising communication developed in the states of Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará and Mato Grosso. A qualitative survey was conducted with data obtained by means of a questionnaire and structured interviews.

Recebido: 14/02/2022

Aprovado: 11/10/2022

O estudo demonstrou de que modo ações de literacia publicitária desenvolvidas na extensão universitária podem contribuir para a educação para a prática publicitária libertadora, possibilitando uma formação autônoma, fomentadora de curiosidade, motivadora da tomada de consciência, problematizadora, crítica e implicada com a transformação social.

Palavras-chave: publicidade; educação; cidadania; literacia publicitária; extensão universitária.

Results show that advertising literacy actions developed by university outreach projects can contribute to a liberating advertising practice, allowing for an autonomous learning that fosters curiosity, motivates awareness, problematizes, criticizes and is involved with social transformation.

Keywords: advertising; education; citizenship; advertising literacy; university outreach.

1. INTRODUÇÃO

Em sua perspectiva pedagógica-libertadora, Paulo Freire¹ defende uma educação que há de ser corajosa à medida que propõe ao sujeito social “a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição”. Uma educação em que teoria e prática não se dissociam, possibilitando, ao mesmo tempo, refletir sobre o mundo e agir nele a fim de transformá-lo. Concepção pedagógica que precisa ser expandida no âmbito dos cursos de graduação em Comunicação Social se considerarmos sua tendência histórica a priorizar o ensino tecnicista² em detrimento da reflexão e da problematização da realidade

Ao analisarem criticamente processos de ensino/aprendizagem em Publicidade, Rudinei Kopp e Fábio Hansen³ apontam para a necessidade de ultrapassar o modo convencional que tende a ser predominante na graduação e que se restringe a reproduzir modelos praticados no mundo do trabalho publicitário. De acordo com os autores, mais do que explorar os domínios técnicos que as disciplinas de cursos superiores em Publicidade sugerem, é fundamental estimular a humanização dos futuros profissionais, sensibilizando-os para as demandas sociais. Nesse sentido, é basilar a construção coletiva de possibilidades de produção de conhecimento que aproximem “o cotidiano da sala de aula com o mundo contemporâneo”⁴.

A demanda discente por experiências no ensino da Publicidade que fomentem a conscientização crítica e emancipatória é apontada por Pâmela Craveiro e Ana Paula Bragaglia⁵ a partir de suas experiências como professoras da disciplina optativa “Publicidade e Infância”, ministrada na Universidade Federal Fluminense (UFF). As docentes demonstram que estudantes desejam, em sua formação, espaços que possibilitem práticas educativas mais participativas, dialógicas e problematizadoras⁶, ajudando-os a se perceberem como agentes de transformação das práticas publicitárias vigentes no mercado, também como cidadãos comprometidos com seu entorno social. Brenda Guedes e Rogério Covalesski⁷ também registram algo semelhante ao analisar relatos decorrentes

1 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67.

2 FRANÇA, Vera Veiga. O objeto da comunicação/a comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luis C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-60.

3 KOPP, Rudinei; HANSEN, Fábio. Estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 42-56, 2020.

4 Idem, p. 45.

5 CRAVEIRO, Pâmela Saunders U.; BRAGAGLIA, Ana Paula. Alternativas éticas para publicidade infantil: relato de uma experiência com publicitários em formação. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 40, n. 1, p. 83-104, 2018.

6 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

7 GUEDES, Brenda; COVALESSKI, Rogério. Mídia e infância: uma experiência perpassada pelo exercício da literacia publicitária. In: COVALESSKI, Rogério (org.). **Da publicidade ao consumo: ativismos, reconfigurações, interações**. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 33-57.

da participação na disciplina “Mídia e Infância” do curso de Publicidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Os autores indicam que os matriculados na graduação conclamam por princípios orientadores de cidadania que contribuam para um exercício ético da profissão.

Essas vivências em sala de aula demonstram a necessidade de estimular atividades educativas comprometidas com a construção de uma pedagogia para a prática da liberdade⁸ entre estudantes de Publicidade, o que denominamos neste artigo como *educação para a prática publicitária libertadora*: uma pedagogia que estimula posturas ativas e críticas diante da influência da publicidade no mundo social, para além dos muros da universidade.

Embora consideremos a sala de aula como um espaço necessário para a formação acadêmica, ressaltamos que não é único e absoluto⁹. É fundamental a construção coletiva de possibilidades em que educandos e educadores possam explorar o caráter extensionista da universidade, aliado às práticas de ensino e pesquisa¹⁰. Nesse sentido, enxergamos o potencial da extensão universitária para aproximar sociedade e universidade, apresentando-se como um lugar privilegiado para contrapor a tendência tecnicista e, muitas vezes, reducionista, na formação acadêmica em Publicidade¹¹. À vista disso, nos indagamos neste artigo: qual a contribuição da extensão universitária na formação crítica e cidadã de estudantes em Publicidade? Para responder a tal pergunta analisaremos as percepções de graduandos acerca de suas experiências em quatro projetos de extensão com atividades com foco em literacia publicitária, ou seja, na apropriação crítica da comunicação publicitária.

O artigo está estruturado em três tópicos, além desta introdução. Inicialmente, discutiremos a relação entre extensão e cidadania, apresentando o conceito de *educação para a prática publicitária libertadora*. Em seguida, desenvolveremos reflexão sobre a relevância de iniciativas extensionistas que fomentem a apropriação crítica da comunicação publicitária para formação cidadã. Posteriormente, analisaremos experiências de estudantes – compartilhadas por meio das técnicas de questionário¹² e entrevista estruturada¹³ – em projetos de extensão de universidades brasileiras que promovem atividades de literacia publicitária. Espera-se com este estudo contribuir para a reflexão acerca da necessidade de pensar a formação crítica e cidadã na graduação em Publicidade, evidenciando a relevância da extensão universitária nesse sentido.

2. O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ

Pensar extensão universitária fundamentando-se em Paulo Freire¹⁴ é sentir-se provocado a refletir sobre esse espaço como prática dialógica, afastando-se da limitada concepção de comunicação e de produção de conhecimento como simples transmissão de conteúdos de forma mecanizada e hierarquizada. O autor problematiza a prática extensionista que percebe o educando como

8 FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit., p. 67.

9 RUBIM, Antônio Albino Canelas. Quatro anos de quê? *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 5, p. 46-49, 1996.

10 ARIAS, Victor et al. Agência experimental como projeto de extensão: praticando e repensando a Comunicação Social. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 21., 2019, Goiânia. *Anais [...]*. São Paulo: Intercom, 2019.

11 TORRES, Andrea Sanhudo; GOERGEN, Pedro L. Agência experimental e produção de conhecimento em Jornalismo. *REU*, Sorocaba, v. 43, n. 2, p. 261-275, 2017.

12 GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

13 MARTINO, Luís Mauro Sá. *Métodos de pesquisa em Comunicação*: projetos, ideias, práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

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

alguém que apenas recebe uma formação técnica, e não como sujeito crítico acerca de seu lugar social e participante do processo de transformação de seu entorno. Nesse sentido, para romper com essa lógica, é preciso compreender o processo de educar e educar-se como, necessariamente, compartilhamento, troca. Ou seja, como uma

tarifa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais¹⁵.

O autor, portanto, defende uma atividade extensionista que seja comprometida com a formação crítica dos sujeitos sociais. Sendo assim, é necessário abandonar a visão assistencialista de extensão e praticar a ação dialógica, dando espaço para o fomento da “problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens [a fim de] [...] possibilitar que êstes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”¹⁶.

No Brasil, tradicionalmente, percebe-se que essa dimensão humana e social da atividade extensionista é pautada no âmbito de instituições públicas de ensino superior que, seguindo “o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”¹⁷, a compreendem como “processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”¹⁸. De acordo com Casadei¹⁹, essa é uma tendência típica de países latino-americanos, em um esforço de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática frente a demandas sociais marcadas por contextos de desigualdade e exclusão social.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária, publicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)²⁰, a atividade extensionista deve ser fundamentada em princípios de interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como no impacto na formação cidadã do estudante. Sendo assim, deve preocupar-se em perceber o discente como protagonista de seu aprendizado em um “processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social”²¹.

Essa perspectiva de formação cidadã dialoga com a observação de Cicilia Peruzzo, ao estudar as experiências de comunicação comunitária e educação para a cidadania, especialmente aquelas desenvolvidas no contexto da América Latina. De acordo com a autora:

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos à sua cultura²².

15 Ibidem, p. 15.

16 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 21.

17 BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal.

18 FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. p. 15.

19 CASADEI, Eliza Bachega. Apresentação. In: CASADEI, Eliza Bachega (org.). *A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 7-11.

20 FORPROEX. *Política...* Op. cit.

21 Ibidem.

22 PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Comunicação & Informação*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999. p. 218.

Considerando a participação na comunicação como esse facilitador da ampliação de cidadania ao qual se refere a autora, é que situamos os projetos extensionistas universitários do campo da Comunicação como espaços privilegiados para o fomento da formação crítica e cidadã. Apesar disso, devemos reconhecer que essa abordagem está longe de ser unanimidade no campo, fundado no protagonismo da prática e nas demandas mercadológicas em detrimento da reflexão teórica²³.

Partindo da ideia de que é “na inserção das pessoas num processo de comunicação, onde elas podem tornar-se sujeitos do seu processo de conhecimento, onde elas podem educar-se através de seu engajamento em atividades concretas no seio de novas relações de sociabilidade que tal ambiente permite que sejam construídas”²⁴, compreendemos que os projetos de extensão que trabalham a comunicação de modo crítico têm potencial de auxiliar no amadurecimento das reflexões sobre a própria prática comunicacional e contribuir para a formação cidadã. Para isso, a prática extensionista não deve ser tida como simples espaço de transmissão de conhecimentos e técnicas, mas considerar a educação como prática de liberdade, pois, como propõe Freire²⁵, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”. A partir dessa perspectiva, as ações de extensão que buscam problematizar as relações sociais considerando o contexto de mundo de cada indivíduo, favorecendo a tomada de consciência e a ação transformadora da realidade são aquelas que acreditamos ter potencial de contribuir para a formação cidadã.

Fundamentando-se nas contribuições de Freire²⁶ e Peruzzo²⁷, neste artigo compreendemos a formação cidadã como aquela que possibilita ao indivíduo a compreensão sobre as relações sociais, os mecanismos da estrutura de poder e os assuntos públicos, assim como o permite enxergar-se como agente transformador da realidade – ou seja, que contribua para o estabelecimento de pontes educativas entre diferentes saberes, estimulando a formação autônoma, curiosa, problematizadora, crítica, consciente e engajada com a transformação social.



Figura 1: Elementos da educação para a prática publicitária libertadora

Fonte: Elaborada pelos autores.

23 FRANÇA, Vera Veiga. O objeto... Op. cit., p. 39-60.

24 PERUZZO, Cicília M. Krohling. Comunicação... Op. cit., p. 216.

25 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 22.

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

27 PERUZZO, Cicília M. Krohling. Comunicação... Op. cit.

Nesse sentido, quando falamos em formação cidadã de estudantes de Publicidade, estamos tratando de um processo de ensino/aprendizagem que estimula posturas ativas e críticas diante das influências da comunicação publicitária no mundo social, com o intuito de formar profissionais e cidadãos conscientes e comprometidos com a realidade que os cercam. Desse modo, nos referimos a uma formação comprometida com a construção de uma educação para a *prática publicitária libertadora*. Uma pedagogia que considera a comunicação publicitária para além de seu viés mercadológico, pautada em seis pilares: autonomia, curiosidade, problematização, criticidade, consciência e transformação (Figura 1). Neste artigo, partimos da ideia de que a extensão universitária pode vislumbrar caminhos frutíferos para que discentes possam ter a oportunidade de vivenciar tais pilares. No caso da formação em Publicidade, ressaltamos o potencial de projetos extensionistas especialmente com foco em iniciativas que fomentem a apropriação crítica da comunicação publicitária, sobre o que discutiremos no tópico a seguir.

3. INICIATIVAS DE LITERACIA PUBLICITÁRIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

O crescente interesse acadêmico de setores governamentais e da sociedade civil na compreensão dos vínculos entre comunicação e educação tem fomentado o fortalecimento desse campo particular de pesquisa e de intervenção social. Pedagogia da comunicação, mídia-educação, educação midiática, comunicação e educação, literacia midiática e educomunicação são alguns dos termos recorrentemente utilizados no Brasil para se referir a práticas – bem como reflexões sobre elas – exercidas no âmbito da interface entre comunicação e educação²⁸. Embora sejam vários os termos, conforme aponta Fantin²⁹, percebe-se que quem trabalha e/ou estuda essa relação tem um objetivo comum. A formação de sujeitos ativos, críticos e criativos diante das tecnologias de comunicação e informação e das mídias aproximaria as múltiplas perspectivas do campo.

Dada a função que a mídia desempenha ao assegurar formas de socialização e transmissão simbólica, oferecendo “elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo”³⁰, a apropriação crítica e criativa dos diversos textos midiáticos se faz ainda mais pertinente. Dentre esses vários textos, ressaltamos o publicitário, presente em nosso cotidiano nos mais variados formatos, e o potencial de seu uso pedagógico para a construção de criticidade sobre a realidade social³¹.

Maria Aparecida Baccega destaca o relevante papel que a publicidade desempenha na interface entre comunicação e educação. Para a autora, o publicitário é um profissional da comunicação que “ajuda a construir a edição do mundo, dando destaque a determinados produtos ou bens simbólicos, desempenhando papel importante no imaginário que se constrói/reconstrói na

28 CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

29 FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 11-40, 2011.

30 Idem, p. 28.

31 HOFF, Tânia Márcia Cezar. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-38, 2007.

práxis”³². Nesse raciocínio, o estímulo à literacia publicitária pode contribuir para que os sujeitos, a partir da realidade editada nos anúncios devidamente conhecida e criticada, tornem-se cidadãos mais críticos e conscientes sobre a realidade que os cerca.

De acordo com Monica Machado, Patrícia Burrowes e Lucimara Rett, no âmbito da publicidade, a literacia midiática “contribui pedagogicamente para o reconhecimento dos modos de enunciação, estimulando a capacidade de reflexão sobre as intenções dos criativos ao escolher determinadas estratégias, slogans, roteiros, personagens ou cenários”³³. Portanto, a literacia publicitária diz respeito ao estímulo ao reconhecimento, avaliação e compreensão da intenção persuasiva de anúncios e outras mensagens comerciais. Isso, para Nando Malmelin³⁴, pode ser estimulado por meio da aplicação de um modelo que fomenta habilidades de literacia em quatro aspectos: a credibilidade e a validade do discurso publicitário (literacia informacional); os aspectos estéticos do anúncio (literacia estética/visual); a variedade de estratégias persuasivas utilizadas na publicidade (literacia retórica); e os modos de comunicação mercadológica no contexto de convergência midiática, baseadas em parcerias comerciais e colaborações entre organizações (literacia promocional).

Apesar de sua relevância social, Malmelin³⁵ aponta que ainda é reduzido o interesse em literacia voltada especificamente para a comunicação publicitária. Comprovamos isso em levantamento realizado sobre os trabalhos apresentados no grupo de pesquisa Comunicação e Educação do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (CBCC), de 2015 a 2019. Identificamos que, do total de 313 artigos, apenas 5,75% fazem alguma referência ao tema. Essa baixa disposição para iniciativas que estimulem a apropriação crítica do conteúdo publicitário é também visibilizada na tese de doutoramento de Cristiane Barreto³⁶. Ao mapear 25 observatórios de mídia no Brasil, a pesquisadora identificou apenas dois deles focados na publicidade, os quais funcionavam como projetos de extensão com a participação de estudantes de cursos de graduação em Publicidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Um deles é o Observatório de Publicidade Expandida (OBS) e o outro é o Observatório sobre Publicidade e Sociedade (OPS)³⁷.

O OBS é coordenado por Patrícia Burrowes, professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Partindo da análise de peças e campanhas de comunicação mercadológica, o projeto promove, junto ao público externo, em especial jovens estudantes do ensino médio, oficinas de leitura crítica da publicidade. Além disso, produz conteúdo crítico para seu site e perfis em redes sociais digitais.

Por sua vez, o OPS é coordenado por Pâmela Craveiro, professora do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Mato Grosso. Entre as atividades desenvolvidas pelo projeto, encontram-se oficinas de literacia publicitária com estudantes da educação básica em escolas da rede pública de Cuiabá e região metropolitana. Outros eixos de atuação do OPS são: realização de rodas de conversa, cine-debates; grupo de estudo sobre temáticas atinentes à

32 BACCEGA, Maria Aparecida et al. O impacto da publicidade no campo comunicação/educação. *Cadernos de Pesquisa da ESPM*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 81, 2005. p. 7.

33 MACHADO, Monica; BURROWES, Patrícia Cecília; RETT, Lucimara. Para ler a publicidade expandida: em favor da literacia midiática dos discursos das marcas. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2017.

34 MALMELIN, Nando. What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. *Journal of Visual Literacy*, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 129-142, 2010.

35 Idem.

36 BARRETO, Cristiane Parente de Sá. *Observatórios de mídia e imprensa: espaços de participação e literacia mediática em Portugal e no Brasil*. Portugal: Uminho, 2019.

37 A partir de março de 2021, o OPS passou a ser denominado de OPSlab - Laboratório de Estudos e Observação em Publicidade, Comunicação e Sociedade.

relação entre publicidade e sociedade; produção de material didático para que professores da educação básica possam trabalhar essas temáticas em sala de aula.

A fim de identificarmos iniciativas semelhantes de outras regiões brasileiras, realizamos uma busca nas páginas digitais das pró-reitorias de extensão das IFES, que tinham cursos de graduação em Publicidade e localizamos: Educação para o Uso Crítico das Mídias (TVez), da Universidade Federal do Ceará, e Observatório sobre Publicidade e Ética no Consumo (OPETIC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O TVez, atualmente, está com suas atividades paralisadas. No entanto, de 2005 a 2018, participaram inúmeros estudantes de graduação sob a coordenação das professoras da Universidade Federal do Ceará Luciana Lobo Miranda e Inês Vitorino Sampaio, vinculadas aos cursos, respectivamente, de Psicologia e de Publicidade e Propaganda. Dentre as atividades desenvolvidas pelo TVez, destacam-se oficinas de leitura crítica da mídia em escolas e cursos voltados a professores de escolas públicas do estado do Ceará, envolvendo temas sobre a presença das mídias no cotidiano escolar, a relação entre publicidade e consumo e políticas de comunicação. A página do projeto, ainda ativa no Facebook, informa que os maiores destaques no debate entre professores eram as temáticas relacionadas aos direitos de crianças e adolescentes, a problematização dos estereótipos de gênero, etnias e classe social, além da questão da problematização do consumismo e seus impactos ambientais.

Já o OPETIC é um projeto de extensão que durante a produção dos dados para este estudo era coordenado por Noemi Perli Goldraich e Mariângela Toaldo, respectivamente professoras do curso de Medicina e Publicidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As principais ações do projeto consistem em: monitoramento, coleta e análise de materiais publicitários no contexto do consumo; elaboração de *cases* para divulgação das análises realizadas; produção de materiais para atividades de literacia em escolas de ensino infantil, fundamental e médio; práticas de literacia em escolas de ensino infantil, fundamental e médio visando a formação crítica dos indivíduos nos contextos de consumo; e participação em eventos científicos, acadêmicos e da comunidade em geral.

Esses quatro projetos de extensão concebem a publicidade a partir da relação entre comunicação e cultura, entendendo-a como fenômeno social que perpassa a experiência cotidiana e está imbricado às dinâmicas de ordem política, econômica e cultural³⁸. Ou seja, vão além de seu viés mercadológico, e consideram-na como instância que “ativa, reforça valores já organizados socialmente ou em fase de transformação”³⁹. Nesse sentido, consideram o potencial da publicidade (pautada em ações de literacia publicitária) para mobilizar os sujeitos (envolvidos com os projetos e/ou alcançados por eles) a pensar criticamente sobre si, o outro e o entorno sociocultural em que estão inseridos.

Além disso, no caso específico dos graduandos em Publicidade, as atividades mídia-educativas desenvolvidas no âmbito desses projetos de extensão têm o potencial de contribuir para sua formação prático-reflexiva na qualidade de profissionais de comunicação⁴⁰. Com dinâmicas de produção e compartilhamento

38 PIEDRAS, Elisa Reinhardt; JACKS, Nilda. A contribuição dos estudos culturais para a abordagem da publicidade: processos de comunicação persuasiva e as noções de “articulação” e “fluxo”. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 6, p. 1-16, 2006.

39 OLIVEIRA-CRUZ, Milena. **Publicidade e desigualdade: leituras sobre gênero, classe e trabalho feminino**. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 65.

40 FANTIN, Monica. Mídia-educação... Op. cit.

de conhecimento constituídas de relações homem-mundo⁴¹ e de imbricamentos entre publicidade e sociedade⁴², os discentes têm a oportunidade de estimular o senso crítico sobre a prática profissional pretendida, de modo a contemplar a responsabilidade social e educativa inerentes a ela, estabelecendo assim pontes para uma formação cidadã.

Pensando no cenário em que, tradicionalmente, o ensino superior é marcado por uma tendência à formação voltada mais à instrução e habilitação para o mercado de trabalho, e menos para a construção de uma sociedade mais justa⁴³, neste artigo, partimos do princípio de que projetos como OBS, TVez, OPS e OPETIC são microespaços privilegiados para a reflexão sobre as contribuições da articulação entre práticas de literacia publicitária e extensão universitária para a formação crítica e cidadã de discentes do curso de Publicidade. Isto é, operam como ecossistemas comunicativos⁴⁴, em que os graduandos têm a possibilidade de vivenciar práticas educativas mais participativas e dialógicas⁴⁵, desse modo ajudando-os a se perceberem como “agentes possíveis de transformação das práticas publicitárias vigentes no mercado”⁴⁶, e como cidadãos comprometidos com as demandas sociais de seu contexto sociocultural. Em outras palavras, colaborando para uma *educação para a prática publicitária libertadora*, fundamentada na ideia de que “o conhecimento é constituído nas relações sociais e aprimorado a partir da reflexão crítica de tais relações”⁴⁷.

Diante desse contexto, nos indagamos sobre qual seria a contribuição da extensão universitária na formação crítica e cidadã de estudantes de Publicidade. Especificamente nos questionamos sobre como iniciativas de literacia publicitária de projetos de extensão colaboram para que discentes de Publicidade possam vivenciar os seis pilares (autonomia, curiosidade, problematização, criticidade, consciência e transformação) da *educação para a prática publicitária libertadora*. Para responder a tais questões condutoras desta pesquisa, recorreremos à escuta de discentes que participam/participaram dos quatro projetos de extensão apresentados neste tópico.

4. EXPERIÊNCIAS DISCENTES DE EDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PUBLICITÁRIA LIBERTADORA POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

À luz da pesquisa descritiva⁴⁸ com abordagem qualitativa⁴⁹, apresentamos e analisamos experiências vividas-sentidas por estudantes de graduação e/ou já graduados em projetos de extensão de IFES brasileiras que promovem atividades de literacia publicitária, a fim de compreender a contribuição desses espaços para a formação crítica e cidadã. Para isso, como já mencionado, optamos por estudar os projetos OBS, TVez, OPETIC e OPS. Utilizamos como técnicas de produção de dados a aplicação de questionários⁵⁰ por meio da plataforma Google Forms e a realização de entrevistas estruturadas⁵¹.

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

42 GASTALDO, Édison. *Publicidade e sociedade: uma perspectiva antropológica*. Porto Alegre: Sulina; Meridional, 2013.

43 GOERGEN, Pedro. *Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 59-76, 2010.

44 SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011. Usamos o termo ecossistema comunicativo, a partir de Ismar de Oliveira Soares (p. 44), como “uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social” e a ação comunicativa integrada.

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

46 CRAVEIRO, Pâmela Saunders U.; BRAGAGLIA, Ana Paula. *Alternativas...* Op. cit., p. 91.

47 FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 22.

48 GIL, Antonio Carlos. *Métodos...* Op. cit.

49 YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

50 GIL, Antonio Carlos. *Métodos...* Op. cit.

51 MARTINO, Luís Mauro Sá. *Métodos...* Op. cit.

O questionário buscou identificar questões gerais sobre as experiências discentes com a atividade de extensão. Com o auxílio das coordenadoras dos projetos estudados, foi encaminhado para o público pretendido entre os dias 11 e 23 de setembro de 2020, resultando em 18 respostas. Já a entrevista estruturada foi escolhida como técnica de produção de dados por possibilitar conhecer as opiniões, vivências e experiências dos participantes do estudo, de modo a aprofundar elementos já oferecidos pelos respondentes do questionário⁵², deixando espaço para o entrevistado desenvolver suas ideias. Para essa etapa, foram convidados dois participantes de cada projeto de extensão. No entanto, OPETIC e OBS contaram com apenas uma pessoa participante cada, tanto do questionário quanto da entrevista. As entrevistas foram realizadas por e-mail entre os dias 9 e 16 de novembro de 2020.

As respostas aos questionários deram pistas sobre o perfil dos sujeitos participantes da investigação. Identificamos que 72% ainda estavam cursando a graduação, 22% eram graduados e apenas 6% estavam cursando o mestrado. Todos concordaram que os projetos de extensão contribuíram de alguma forma para sua formação profissional, acadêmica e/ou cidadã, sendo que, 78% consideraram essa contribuição como extremamente significativa, enquanto 22% a classificaram como significativa. Quanto às contribuições oferecidas pelos projetos para a formação de uma consciência crítica sobre questões sociais, 94% informaram que foi extremamente significativa e 6% classificaram como significativa. A maioria (94%) relatou que percebeu uma ampliação dos seus conhecimentos prévios sobre publicidade após participar de atividades extensionistas universitárias.

A análise das experiências relatadas por seis participantes⁵³ na etapa de entrevista da pesquisa possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições dos projetos de extensão mencionadas nos questionários. As respostas foram categorizadas em três eixos temáticos: (1) percepções sobre o projeto e habilidades desenvolvidas; (2) contribuição do projeto para a criticidade sobre publicidade; e (3) contribuição do projeto para a formação cidadã.

No primeiro eixo temático, é possível identificar as motivações iniciais dos estudantes para participar de projetos de extensão, bem como as habilidades desenvolvidas durante essa participação e as atividades que consideraram mais significativas. Sobre a razão da entrada nos projetos, como ilustram as falas a seguir, as respostas combinaram o interesse em horas complementares para cumprir a exigência de carga-horária em extensão com o desejo de participar de atividades que proporcionassem a construção do conhecimento para além do espaço da sala de aula.

No começo eu estava **precisando de horas complementares** e achei que já era hora de **participar mais ativamente da construção de um conhecimento além da sala de aula** (Participante 1, projeto TVez, grifo nosso).

Durante o terceiro semestre da graduação, **senti falta de disciplinas de pesquisa na grade do meu semestre**, possuindo interesse na área, acabei procurando por projetos de extensão que poderiam **suprir essa ausência** (Participante 6, projeto OPS, grifo nosso).

52 Ibidem.

53 Sendo dois participantes do OPS, dois do TVez, um do OPETIC e um do OBS.

Como demonstra a fala acima do participante do OPS, havia um interesse específico por atividades que possibilitassem um aprofundamento teórico sobre a prática publicitária que não era suprido pelas grades curriculares de seus cursos. Isso dialoga com a tendência tecnicista encontrada na universidade, comentada por Goergen⁵⁴, assim como demonstra que a tradicional ênfase nas demandas mercadológicas em detrimento da reflexão teórica, discutida por França⁵⁵, ainda persiste em cursos de graduação da área de Comunicação.

Sobre as atividades mais significativas desenvolvidas pelos projetos de extensão na percepção de seus participantes, há referência às de estudo e pesquisa, mas o destaque fica por conta daquelas que tinham interação com o público externo à universidade, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito de escolas públicas da rede básica de ensino. Segundo um dos relatos, estar diante de alunos e professores de outras realidades possibilitava “um olhar diferenciado sobre esse público e sobre meu papel como cidadã na sociedade” (Participante 1, projeto TVez).

Em relação à percepção das habilidades desenvolvidas na participação das atividades de extensão, há referências às de cunho: (1) individual (habilidades de relacionamento interpessoal, desenvoltura para falar em público); (2) acadêmico (habilidade de organização, sistematização e análise de dados, bem como de leitura e de discussão de artigos científicos); e (3) social (habilidade de avaliar criticamente a publicidade e ampliação de repertório cultural sobre temas sociais como representação da mulher, da população LGBTQIA+ e negra na publicidade). Entre tais habilidades, destacamos a de leitura crítica da comunicação publicitária, que é citada por todos os participantes do estudo.

No segundo eixo temático de análise, fica evidente como se dá essa contribuição do projeto para a formação crítica sobre a prática publicitária. Identificamos que reconhecer, avaliar e compreender a intenção persuasiva de anúncios e outras mensagens comerciais, como propõe Malmelin⁵⁶, são habilidades de literacia publicitária estimuladas pelas atividades dos projetos que – como ilustram as falas a seguir – dão oportunidade aos discentes de constatar o papel da publicidade na sociedade e a influência exercida por ela na vida cotidiana:

[...] as habilidades que eu aprendi certamente foram as de **olhar criticamente para a publicidade**, essa capacidade de fazer a leitura crítica, de **questionar os padrões que a publicidade impõe**, que passam despercebidos aos nossos olhares até que a gente passe a exercer **esse olhar crítico** (Participante 3, projeto OBS, grifo nosso).

Eu **acabei obrigatoriamente refletindo** sobre o quanto todas as vezes que a gente vai fazer um anúncio [...] sempre têm **questões éticas** que a gente tem que estar atento (Participante 4, projeto OPETIC, grifo nosso).

Em relação às campanhas publicitárias, hoje eu tenho um **olhar mais crítico**. E eu também entendo o **lado mais social da publicidade**, e aprendi que **meu papel como futuro publicitário** não é somente “fazer campanhas por fazer”, a publicidade é muito mais que isso (Participante 6, projeto OPS, grifo nosso).

54 GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, p. 59-76, 2010.

55 FRANÇA, Vera Veiga. Objeto... Op. cit., p. 39-60.

56 MALMELIN, Nando. What... Op. cit.

Na percepção dos participantes do estudo, portanto, os projetos de extensão são pertinentes por estimularem o exercício de literacia publicitária em dinâmicas conduzidas por alunos em conjunto com a comunidade externa à universidade, demonstrando o potencial da reflexão sobre a comunicação publicitária em uma dimensão sociocultural, como preconiza Sousa⁵⁷. De forma unânime, os estudantes percebem uma mudança de perspectiva sobre a publicidade proporcionada pelas práticas extensionistas. Além disso, seus relatos evidenciam a contribuição da extensão universitária para a tomada de consciência sobre o entorno social, algo fundamental para uma educação como prática da liberdade⁵⁸. Com exceção de um único entrevistado, a maioria já atua profissionalmente na área de publicidade. Seja como *freelancer*, *head de conteúdo*, profissional de marketing digital, de comunicação interna, de criação e de gestão de mídias sociais, estamos diante de indivíduos já inseridos no mecanismo vigente da produção publicitária que se percebem como profissionais críticos e sensíveis às problemáticas sociais.

Por fim, no terceiro eixo temático, analisamos a contribuição dos projetos para a formação cidadã, ou seja, buscamos identificar se as habilidades relacionadas à criticidade do entorno social desenvolvidas nas atividades de extensão contribuíram para o comprometimento dos participantes da pesquisa com a transformação social. Os respondentes foram unânimes em afirmar que se consideravam sujeitos críticos e socialmente engajados. Entre as formas de engajamento social cotidiano relatadas por eles estão: posicionamento diante de injustiças; presença em manifestações sociais; voluntariado no terceiro setor; participação em debates nas redes sociais digitais e em campanhas político-partidárias de causas progressistas.

Em relação ao envolvimento com a transformação social, especificamente no âmbito de suas práticas profissionais, como demonstram as falas a seguir, os entrevistados mencionaram buscar, em seus ambientes de trabalho, corrigir posturas consideradas por eles distorcidas e preconceituosas, assim como contribuir para a representação de minorias na publicidade e para a construção de uma comunicação publicitária ética, pensando no bem comum.

Contribuir com a minha crítica social para poder de repente **mudar visões distorcidas ou preconceituosas** em ambiente de trabalho já é um grande feito para mim (Participante 1, projeto TVez, grifo nosso).

[...] por exemplo: eu trabalho produzindo peças gráficas também então muitas vezes a gente precisa saber quais são as palavras que a gente quer colocar, quais pessoas, quais rostos vão estampar aquelas peças, qual o discurso que a gente vai usar, quais os formatos, quais redes, quem a gente quer impactar. Então eu acho que **a leitura crítica que a gente tanto aprendeu na extensão me permite ser uma ativadora de mudança** (Participante 3, projeto OBS, grifo nosso).

[...] tento sempre utilizar os conhecimentos adquiridos para **fugir do clichê** publicitário que utiliza corpos minoritários apenas como figurantes em suas peças (Participante 5, projeto OPS, grifo nosso).

57 SOUSA, Mauro Wilton de. Práticas de recepção midiática como práticas de pertencimento público. *Novos Olhares*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 12-30, 1999.

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

Portanto, a discussão suscitada pelos três eixos temáticos de análise demonstrou como atividades que abordam a comunicação publicitária em uma perspectiva sociocultural, estimulando a aproximação entre graduandos e demandas sociais, fomentam a participação crítica e cidadã de estudantes de Publicidade. Adotar o texto publicitário como suporte para problematizar a realidade social⁵⁹ estimula o exercício de reflexão crítica de discentes. Diante da possibilidade de se compreender a comunicação publicitária para além de seu viés mercadológico, os graduandos têm a oportunidade de observar as implicações dessa prática na sociedade e, assim, enxergarem-se como atores socialmente responsáveis e capazes de interferir e transformar a realidade que os cerca. Desse modo, vivenciam uma *educação para a prática publicitária libertadora*.

Estudantes alcançados por essas atividades extensionistas dialógicas, pautadas na participação pela emancipação do sujeito – tanto os da educação básica quanto os universitários, foco deste estudo – estão diante de um exercício que estabelece pontes educativas entre diferentes saberes. Portanto, possibilitando: autonomia, curiosidade, problematização, criticidade, consciência e transformação. Seis elementos que acreditamos serem fundamentais para uma *educação para a prática publicitária libertadora* que, em diálogo com Freire⁶⁰ e Peruzzo⁶¹, pode contribuir para a formação cidadã de discentes de Publicidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos a relação entre extensão universitária e formação cidadã, por meio da análise de percepções de estudantes sobre suas experiências em atividades extensionistas em projetos vinculados a cursos de graduação em Publicidade. O estudo demonstrou como ações de apropriação crítica da comunicação publicitária, desenvolvidas por meio de práticas de extensão dialógicas fundamentadas em valores de mudança social, podem estimular o senso crítico de estudantes e motivá-los a refletir sobre sua responsabilidade social como cidadãos, proporcionando assim uma *educação para prática publicitária libertadora*, pautada na formação autônoma, fomentadora de curiosidade, motivadora da tomada de consciência, problematizadora, crítica e implicada com a transformação social.

A pesquisa também evidenciou a demanda discente por experiências de ensino/aprendizagem sobre publicidade que ultrapassem os espaços físicos da universidade e que estejam integradas com as problemáticas sociais. Além disso, que percebam os educandos como protagonistas no seu processo educativo, como sujeitos que, mais do que reproduzir a lógica hegemônica vigente no mundo do trabalho publicitário, desejam construir novas possibilidades de pensar e fazer publicidade.

59 HOFF, Tania. O texto...
Op. cit.

60 FREIRE, Paulo. *Pedagogia*... Op. cit.

61 PERUZZO, Cicilia M. Krohling. *Comunicação*...
Op. cit.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, Victor *et al.* Agência experimental como projeto de extensão: praticando e repensando a Comunicação Social. *In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 21., 2019, Goiânia. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2019.

BACCEGA, Maria Aparecida *et al.* O impacto da publicidade no campo comunicação/educação. **Cadernos de Pesquisa da ESPM**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 81, 2005.

BARRETO, Cristiane Parente de Sá. **Observatórios de mídia e imprensa: espaços de participação e literacia mediática em Portugal e no Brasil**. Portugal: Uminho, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc70.htm. Acesso em: mar. 2012.

CASADEI, Eliza Bachega. Apresentação. *In: CASADEI, Eliza Bachega (org.). A extensão universitária em comunicação para a formação da cidadania*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 7-11.

CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

CRAVEIRO, Pâmela Saunders U.; BRAGAGLIA, Ana Paula. Alternativas éticas para publicidade infantil: relato de uma experiência com publicitários em formação. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 40, n. 1, p. 83-104, 2018.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 11-40, 2011.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012.

FRANÇA, Vera Veiga. O objeto da comunicação/a comunicação como objeto. *In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luis C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 39-60.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASTALDO, Édison. **Publicidade e sociedade**: uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Sulina; Meridional, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, 2010.

GUEDES, Brenda; COVALESKI, Rogério. Mídia e Infância: uma experiência perpassada pelo exercício da literacia publicitária. In: COVALESKI, Rogério (org.). **Da Publicidade ao Consumo**: ativismos, reconfigurações, interações. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 33-57.

HOFF, Tânia Márcia Cezar. O texto publicitário como suporte pedagógico para a construção de um sujeito crítico. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 29-38, 2007.

KOPP, Rudinei; HANSEN, Fábio. Estratégias para experiências significativas no ensino de criação publicitária. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 42-56, 2020.

MACHADO, Monica; BURROWES, Patrícia Cecília; RETT, Lucimara. Para ler a publicidade expandida: em favor da literacia midiática dos discursos das marcas. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 26., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2017.

MALMELIN, Nando. What is advertising literacy? Exploring the dimensions of advertising literacy. **Journal of Visual Literacy**, Abingdon, v. 29, n. 2, p. 129-142, 2010.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Métodos de pesquisa em Comunicação**: projetos, ideias, práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena Freire de. **Publicidade e desigualdade**: leituras sobre gênero, classe e trabalho feminino. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 205-228, 1999.

PIEDRAS, Elisa Reinhardt; JACKS, Nilda. A contribuição dos estudos culturais para a abordagem da publicidade: processos de comunicação persuasiva e as noções de “articulação” e “fluxo”. **E-Compós**, Brasília, DF, v. 6, p. 1-16, 2006.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. Quatro anos de quê? **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 5, p. 46-49, 1996.

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

SOUSA, Mauro Wilton de. Práticas de recepção mediática como práticas de pertencimento público. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 12-30, 1999.

TORRES, Andrea Sanhudo; GOERGEN, Pedro L. Agência experimental e produção de conhecimento em Jornalismo. **REU**, Sorocaba, v. 43, n. 2, p. 261-275, 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Gisela Swetlana Ortriwano e a Universidade de São Paulo: uma relação de afetos ao ensino, à pesquisa e à extensão

Lourival da Cruz Galvão Júnior

Pós-doutorado e Doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestrado em Linguística Aplicada e Graduação em Jornalismo pela Universidade de Taubaté.

E-mail: galvao.junior@unitau.br

Resumo: Este estudo analisa a trajetória de Gisela Swetlana Ortriwano e suas contribuições ao Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CJE-ECA/USP). Apoiado em pesquisa documental e bibliográfica alinhada aos fundamentos da história oral, este trabalho investiga o percurso, no ambiente acadêmico, da professora e pesquisadora que se tornou referência nos estudos sobre o rádio e o radiojornalismo no Brasil. Com base nos depoimentos de pessoas que conviveram com a docente, este texto revelou uma relação marcada por afetos à instituição de ensino superior em que, por mais de três décadas, Gisela Swetlana Ortriwano atuou como estudante, docente e pesquisadora.

Palavras-chave: radiojornalismo; história oral; Ortriwano; afetos.

Abstract: This study analyzes the trajectory and contributions of Gisela Swetlana Ortriwano to the Department of Journalism and Publishing at the School of Communications and Arts, University of São Paulo. Supported by documentary and bibliographic research aligned with the fundamentals of oral history, this work investigates the academic trajectory of the professor and researcher who became a reference for radio and radio journalism studies in Brazil. Based on the testimonies of her colleagues, the text reveals a relationship marked by affection towards a higher education institution where, for more than three decades, Gisela Swetlana Ortriwano worked as a student, professor and researcher.

Keywords: radio journalism; oral history; Ortriwano; affections.

Recebido: 08/06/2022

Aprovado: 13/10/2022

1. INTRODUÇÃO

Gisela Swetlana Ortriwano, meses antes de completar 20 anos de idade, deixou a casa dos pais na avenida São Miguel, 3428, Vila Marieta, zona leste de São Paulo, para iniciar sua jornada acadêmica. O ano era 1968 e o Brasil era submetido à Ditadura Militar, que atingiu o ápice em 13 de dezembro com a instauração do Ato Institucional nº 5, o AI-5, que outorgou poder ao então presidente, o general Artur da Costa e Silva, de fechar o Congresso, as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais. O ato impôs ainda o afastamento dos ministros do Supremo Tribunal Federal e a intervenção nos governos estaduais e prefeituras.

É neste período de perseguições, prisões, torturas e mortes consumadas pelo regime ditatorial que Gisela começou a cursar licenciatura e bacharelado em sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, trajeto natural de uma pessoa que se preparou durante a infância e a adolescência para ser professora. Porém, o contato com outra ciência, a comunicação, chamou a atenção de Gisela que, um ano depois de ingressar em sociologia, resolveu cursar também jornalismo na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

De aluna à docente e pesquisadora daquela instituição, Gisela Swetlana Ortriwano encontrou no rádio a motivação para o ensino, a pesquisa e a extensão, chegando ao ponto de se tornar uma das principais referências no Brasil, principalmente na área do radiojornalismo. Essa jornada ocorreu quase totalmente no Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CJE- ECA/USP), lugar onde Gisela atuou como professora de 1973 até meados de 2003¹.

Investigar tal percurso no ambiente acadêmico apresenta-se, contudo, como ação ainda não explorada que pode contribuir não somente ao campo da comunicação, mas como forma de reconhecimento do legado da professora ecana². É essa questão que motiva a elaboração deste texto³, que tem por objetivo analisar o trajeto e as contribuições de Gisela Swetlana Ortriwano ao estudo do rádio na instituição onde se formou, lecionou, pesquisou, estabeleceu relações e difundiu conhecimentos.

Para tanto, adota-se como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica alinhada aos fundamentos da história oral, que compreende um conjunto de procedimentos que envolve a elaboração de projeto ou pesquisa a partir da entrevista de indivíduos para fins documentais. A ação observa o planejamento, a condução de gravações em áudio, a transcrição e a conferência dos depoimentos coletados com a autorização das fontes para veiculação⁴. Aplicável ao campo das ciências sociais, essa metodologia preserva a oralidade dos depoimentos e estabelece significações derivadas da linguagem, permitindo a composição de um recorte temporal e espacial sobre um tema específico. Os depoimentos permitem ainda retomar eventos passados para avaliar reflexos no presente e projeções futuras do tema tratado.

1 Gisela faleceu nesse ano, em 19 de outubro, por complicações de um câncer.

2 Termo que se refere a integrante da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

3 Resultante de pesquisa de pós-doutorado realizada pelo autor no CJE-ECA/USP entre abril de 2019 e maio de 2021, sob supervisão do prof. Dr. Luciano Victor Barros Maluly, o tema deste artigo foi apresentado ao Grupo de Trabalho "História da Mídia Sonora" durante o XIII Encontro Nacional de História da Mídia, realizado de forma on-line pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, de 18 a 20 de agosto de 2021.

4 BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

Assim, considerou-se como apropriada a este texto a adoção da modalidade história oral temática que prospecta, pela interpelação de um assunto específico e preestabelecido, o esclarecimento ou a opinião do depoente acerca do que foi definido em pauta prévia. A opção decorre do fato de ser aquela que expõe maior objetividade, ao contrário da modalidade história oral de vida, que oferece autonomia maior à dissertação do entrevistado; e da tradição oral, centrada em mitos manifestos pela transmissão geracional⁵. O acionamento do parâmetro metodológico escolhido decorre da análise de trechos extraídos de entrevistas abertas feitas⁶ com pessoas que acompanharam a trajetória de Gisela desde seu ingresso na ECA/USP até a realização de suas últimas atividades acadêmicas.

2. OS AFETOS ENTRE GISELA SWETLANA ORTRIWANO E A ECA/USP

Em mais de três décadas de trabalho dedicados à USP, Gisela pesquisou, orientou e escreveu textos científicos não apenas sobre jornalismo, mas a respeito de outros assuntos que envolvem o rádio: história, teorias, programação, dramaturgia, esporte, política, comunicação popular, regionalismo, ensino, mercado de trabalho, emissão e recepção, publicidade, internet. O rádio público, o educativo e o comercial, as interfaces com outras mídias, os processos de produção de notícias e a interatividade foram outras temáticas tratadas pela docente ecana, que ainda orientou dezenas de estudos acadêmicos, como trabalhos de conclusão de curso, projetos de extensão, dissertações de mestrado e teses de doutorado⁷. Parte deste acervo está disponível na biblioteca da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e serve há anos de referencial teórico para quem estuda o rádio e o radiojornalismo. Nestes trabalhos, Gisela instiga a reflexão crítica e a compreensão do papel social de gerações de alunos, professores, pesquisadores e profissionais.

É dela, ainda, o livro *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*⁸. A obra, originária da dissertação de mestrado apresentada em 22 de junho de 1982 na ECA/USP sob a orientação de Andre Casquel Madrid com o título *Informação no rádio: critérios de seleção de notícias*, mantém-se como fonte de consulta para pesquisadores que atuam de norte a sul do Brasil.

Outra contribuição foi a tese de doutorado *Os (des)caminhos do radiojornalismo* defendida por Gisela em 6 de junho de 1990, também na ECA/USP. A obra ainda não publicada é a primeira no Brasil a ser dedicada exclusivamente ao radiojornalismo⁹. Orientada na ocasião por Ciro Juvenal Rodrigues Marcondes Filho, Gisela desenvolveu um estudo que se distinguiu das pesquisas vigentes não apenas pelo ineditismo da temática, mas por ter um conteúdo que revelava a urgência de uma discussão que não havia sido proposta com a abrangência delimitada pela autora. Na primeira parte, a tese expõe, pela pesquisa bibliográfica e documental, o rádio como meio jornalístico e instrumento de informação e, na segunda parte, mostra quais barreiras gravavam o não aproveitamento

5 Ibidem.

6 Depoimentos colhidos em áudio entre 2019 e 2020.

7 Conforme o currículo Lattes da pesquisadora. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7630890418171164>. Acesso em: 10 jun. 2021.

8 ORTRIWANO, Gisela Swetlana. *A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos*. São Paulo: Summus, 1985.

9 PERUCHI, Ricardo; TRIGO-DE-SOUSA, Lígia Maria. Gisela Ortriwano e o estudo do Rádio no Brasil. In: MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci (orgs.). *Teorias do rádio: textos e contextos*. Florianópolis: Insular, 2008. v. 2, p. 69-79.

das potencialidades jornalísticas do meio a partir de entrevistas com profissionais que atuavam em emissoras paulistanas à época. O ensino vem em seguida, tratado com base no depoimento de professores de radiojornalismo de faculdades da grande São Paulo do fim dos anos 1980. No final, a obra indica pontos de estrangulamento que impediam o uso do rádio como meio jornalístico. Após trinta anos, *Os (des)caminhos do radiojornalismo* revelam proximidade com o atual contexto do rádio perante a convergência das mídias no ambiente virtual e frente ao avanço da tecnologia e do surgimento de novos formatos digitais sonoros, como o *podcast*¹⁰.

A jornada docente de Gisela Swetlana Ortriwano que deflagrou todas essas contribuições teve início um ano após ela ter se graduado em Jornalismo, em 1973, quando também obteve vaga como auxiliar de ensino voluntária do CJE-ECA/USP. A contratação em regime parcial naquela função aconteceu em 1974 e seguiu até 22 de junho de 1982, quando a docente passou a ministrar aulas nos cursos de Comunicação Social da Escola de Administração do Estado do Maranhão, em convênio mantido com a ECA/USP. A promoção como professora assistente ocorreu depois da obtenção do grau de mestre em 1982 e o enquadramento funcional como professora doutora em regime de dedicação exclusiva aconteceu em 1990, mesmo ano da defesa do doutorado.

Entre 1974 e o final da década de 1980, a professora Gisela ainda fez parte do corpo docente de outras instituições de ensino superior, como a fundação Karnig Bazarian, em Itapetininga, São Paulo; o Instituto Metodista de Ensino Superior, em São Bernardo do Campo; o Centro Universitário Braz Cubas, em Mogi das Cruzes; e as Faculdades Integradas Alcântara Machado (Fiam), em São Paulo. Entre as décadas de 1970 e 1980, a docente ecaña dividiu o exercício da docência com a carreira profissional nas tevês Globo e Cultura, em São Paulo, onde participou da criação de centros de documentação para telejornais em ambas as emissoras, setores inéditos à época¹¹. Mas, dentre todos esses espaços, o Departamento de Jornalismo e Editoração da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo foi o preferido por Gisela Swetlana Ortriwano. Foi naquele ambiente acadêmico que a docente e pesquisadora nascida em 7 de junho de 1948 em Füssen, na Alemanha, fez amizades e parcerias que a acompanharam desde a época de aluna.

Dos professores que teve na graduação, Gisela encontrou em João Walter Sampaio Smolka uma referência para o ingresso na docência. Jornalista autodidata consagrado no rádio nos anos 1950 e 1960, Walter Sampaio decidiu graduar-se no final dos anos 1960 e, assim, prestou o vestibular para o curso de jornalismo da Universidade de São Paulo, classificando-se na terceira colocação da primeira turma da antiga Escola de Comunicações Culturais.

Walter Sampaio entrou para a história da ECA/USP por contribuir com os primeiros anos de um curso que tinha docentes com conhecimento teórico, mas com pouca experiência no mercado para ministrar disciplinas práticas, como as de radiojornalismo e telejornalismo¹². Por isso, ainda aluno, Walter Sampaio foi convidado a assumir a função de professor de rádio e televisão

10 GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. Procedimentos e métodos para o ensino do radiojornalismo: contribuições de Gisela Swetlana Ortriwano à formação acadêmica. *REGIT*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 128-141, 2021. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT15-A10>. Acesso em: 20 jun. 2021.

11 ORTRIWANO, Gisela Swetlana. *Memorial*: requisito para o concurso de ingresso à carreira docente. São Paulo: ECA/USP, 1988.

12 MARQUES DE MELO, José. Jornalismo audiovisual: a saga de Walter Sampaio. *Jornal da USP*, São Paulo, ano 15, n. 598, 2002.

da USP¹³ e, dentre seus alunos estava Gisela Swetlana Ortriwano, que ocuparia a mesma função anos depois.

Enquanto discente, Gisela chegou a atuar como monitora de Walter Sampaio, sendo essa convivência apontada como decisiva pela opção pelo rádio. Essa ponderação é de Lígia Maria Trigo-de-Souza, que foi aluna na graduação em jornalismo e orientanda de mestrado da docente na ECA/USP. Para Lígia, a influência de Walter Sampaio estava presente nas falas e nos textos que Gisela Swetlana Ortriwano escreveu. “A gente pode pensar o Walter Sampaio como um ‘pai de Gisela’, neste sentido do desenvolvimento dela [no rádio]. Principalmente nos textos iniciais, as referências dela são os textos do Walter Sampaio. Ela trazia isso nas aulas”¹⁴.

Outra influência na formação do pensamento teórico da docente ecaana foi a de Ciro Juvenal Rodrigues Marcondes Filho, que antes de ser orientador da tese de Gisela foi colega dela na graduação em jornalismo, entre 1969 a 1972. Ciro Marcondes Filho percorreu na USP caminhos semelhantes aos de Gisela ao graduar-se simultaneamente nas faculdades de ciências sociais e de jornalismo. Eles mantiveram amizade por 35 anos e compartilharam projetos, parcerias, pesquisas e saberes.

Marcondes Filho, assim como a amiga, tornou-se referência na área em que atuou. Em contraponto à professora Gisela, que construiu base teórica em parte pela prática profissional e laboratorial no rádio, Marcondes Filho consolidou-se um teórico da comunicação que atingiu o posto de pesquisador de conceito 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ele propôs, dentre seus estudos, uma nova teoria da comunicação que indicava uma revisão sobre o campo a partir do entendimento de que só existe comunicação quando os sujeitos são capazes de afetar uns aos outros, provocando novos pensamentos. Como contribuição, o pesquisador¹⁵ deixou mais de 50 livros nas áreas de comunicação, jornalismo, política, filosofia e psicanálise.

Em sua última entrevista concedida à pesquisa que originou este texto, Marcondes Filho revelou que a amizade com Gisela extrapolava os limites da universidade. Ele revela que, em um determinado momento, ambos planejaram criar uma editora que se chamaria “Argonave”, onde publicariam seus textos. Marcondes Filho considerou a amiga, durante as orientações do doutorado, “uma pesquisadora autônoma, ativa, ágil e determinada” que criou um “texto que passou a ser básico para quem estuda rádio”. Segundo ele, Gisela era atenta ao universo em que estava inserida, o CJE-ECA/USP, sendo legítima na educação e na vida:

[Professora Gisela era na ECA/USP] uma pessoa muito solidária e preocupada, na verdade, com os rumos do ensino e da profissão. [...] Eu sempre [a] achei muito séria neste aspecto. Uma pessoa muito digna, muito correta. Ela não falsificava nada; não era nada falsa. Até nas coisas mais pessoais, nas histórias que ela contava. [...] Ela sempre demonstrava muita dignidade. Uma pessoa muito correta, que nunca vai lhe enganar, decepcionar¹⁶.

13 VALLE, Luciane Ribeiro do. Walter Sampaio e o jornalismo audiovisual. In: MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci (orgs.). *Teorias do rádio: textos e contextos*. Florianópolis: Insular, 2008. v. 1, p. 49-56.

14 GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. *Modelo Giselista para o ensino da comunicação*: a contribuição de Gisela Swetlana Ortriwano para o jornalismo. 2021. Relatório (Pós-Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

15 Faleceu aos 72 anos de idade no dia 8 de novembro de 2020 por complicações de um câncer.

16 GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. *Modelo...* Op. cit.

A partir dos anos 1990, quando passou a se dedicar à docência e à pesquisa apenas no CJE-ECA/USP, Gisela Swetlana Ortriwano ocupou uma sala onde orientava estudantes da graduação e da pós-graduação. Naquele espaço ela preparava aulas, cultivava plantas, abrigava coleções diversas e preparava textos científicos que se mantêm atuais. Luiz Fernando Santoro, amigo e parceiro de Gisela na docência, frequentou aquela sala, onde conceitos foram formulados e discutidos, principalmente acerca do rádio.

Santoro participou de várias atividades acadêmicas na ECA/USP com a docente ecana, com destaque para o “2º curso de aperfeiçoamento para professores de jornalismo”, ocorrido em 1986. O evento, coordenado por Gisela em parceria com Santoro e José Marques de Mello, gerou o livro *Radiojornalismo no Brasil, dez estudos regionais*, lançado pela Com-Arte no ano seguinte¹⁷. A obra, que contém trabalhos monográficos dos participantes daquele curso, foi pioneira ao tratar do caráter regional do rádio e do radiojornalismo, temática que ainda é pouco explorada nestes campos de pesquisa.

No CJE-ECA/USP, Santoro atuou com Gisela nos anos 1980 e 1990, quando começou a lecionar a disciplina “Introdução ao jornalismo no rádio e na televisão” que, dentre outras estratégias, apresentava os fundamentos do rádio e estimulava os estudantes a ouvirem os conteúdos radiojornalísticos produzidos pelas principais emissoras da cidade de São Paulo. Paralelamente, Gisela ficava à frente da disciplina “Radiojornalismo”, em que coordenava a produção de projetos práticos em rádio. Essa configuração, mantida ainda em parte no mesmo formato no CJE-ECA/USP, resultou de uma parceria entre esses docentes que reestruturaram o curso de radiojornalismo levando em conta o perfil dos alunos de jornalismo à época.

No campo da pesquisa sobre rádio, Santoro recorda também as participações de Gisela nos encontros feitos pela Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), nos anos 1990, que passou a consistir, de acordo com ele, “no grande espaço de debate sobre o ensino e a prática do jornalismo radiofônico”. Conforme Santoro, Gisela “era incansável como professora e pesquisadora”, sendo responsável por articular a construção de uma base teórica sobre o rádio alicerçada na prática laboratorial e profissional.

[...] O grande mérito da professora Gisela, na minha opinião, sempre foi [o] de poder sistematizar tudo que se falava sobre jornalismo no rádio. Até então a gente tinha uma série de livros de dicas; de como redigir para rádio. E a Gisela teve a capacidade de pegar essa prática jornalística articulada com a compreensão do funcionamento do rádio, da indústria cultural, enfim, da economia que girava em torno da profissão jornalística no rádio¹⁸.

A dedicação à USP, em especial ao Departamento de Jornalismo e Editoração, era um aspecto que sobressaía em Gisela Swetlana Ortriwano. De acordo com pessoas próximas a ela, era uma relação afetiva semelhante à mantida com o rádio e que teria determinado os rumos da docente ecana no cenário acadêmico

17 ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **Radiojornalismo no Brasil: dez estudos regionais**. São Paulo: Com-Arte, 1987.

18 GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. **Modelo...** Op. cit.

nacional. Essa condição é reconhecida por Dulcília Helena Schroeder Buitoni, que conviveu com Gisela em dois momentos: primeiro como professora dela na ECA/USP e, depois, como colega e parceira no CJE.

Após décadas de convivência e de amizade, Buitoni passou a considerar a amiga uma docente e pesquisadora que se envolvia de fato com a academia. Ela destaca, como evidência, o incentivo dado aos alunos para que se envolvessem em pesquisas e produções acadêmicas. Exemplo disso foi a produção do *Clipe mulher*, programa de até três minutos de duração que foi divulgado duas vezes ao dia na Rádio USP a partir de 21 de fevereiro de 2000¹⁹. Elaborado em formato de boletins, o *Clipe* trazia informações sobre o universo feminino, com destaque para o que era divulgado na imprensa e na academia. O conteúdo era veiculado “em horários intermediários, um modelo radiofônico inovador à época”.

Na avaliação de Buitoni, a iniciativa coordenada em parceria com Gisela fez daquela rádio universitária um “recurso que permitia complementar a formação, com bolsa fornecida pela universidade, de um estudante de radiojornalismo”. Outro diferencial destacado por Buitoni foi o início dos estudos acerca da internacionalização do rádio na ECA/USP. De acordo com ela, a amiga manteve contatos, durante viagens internacionais que fez entre os anos 1990 e o início do século XXI, com pesquisadores que desenvolviam estudos sobre a radiodifusão. Dentre eles destaca-se Emílio Prado, professor da Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha, com o qual Gisela chegou a projetar parcerias. Para Buitoni, a abnegação era a característica que mais ressaltava em sua ex-aluna e parceira na docência no CJE-ECA/USP.

Como pessoa [a professora Gisela] era uma amiga incrível, fiel; alguém que você confia. Como professora era essa dedicação – e era uma dedicação para a USP, [porque] a USP não era para ela uma grife; era algo que ela vivia; vivia o departamento, trabalhava muito. Uma pessoa dedicadíssima para a vida acadêmica. Impressionante a dedicação dela²⁰.

Quem foi aluno de Gisela teve também a oportunidade de conhecer outros atributos que caracterizavam aquela pessoa imersa na rotina da Universidade de São Paulo. Segundo essas pessoas, nada passava despercebido à docente ecana, que mobilizava os estudantes quando o assunto era o ensino, a pesquisa ou a extensão. É o caso de Ricardo Gândara Crede, um dos alunos que teve a chance de participar do último programa radiofônico coordenado pela docente ecana. Trata-se de *Cantores bons de bico*, que surgiu como trabalho final de uma disciplina ministrada por Gisela aos alunos do extinto Núcleo José Reis de divulgação científica da ECA/USP. Transmitido semanalmente pela Rádio USP durante catorze meses, três vezes ao dia (às dez horas da manhã, às quatro da tarde e às duas da madrugada), entre os anos de 2003 e 2004, *Cantores bons de bico* era formado por episódios com cerca de três minutos de duração e apresentava a descrição de pássaros brasileiros, aliando aos textos os sons emitidos pelas aves e músicas do cancionário popular relacionadas aos temas em pauta. Gisela

19 ORTRIWANO, Gisela Swetlana. Rádio: mediação de informações para a mulher. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23., 2000, Manaus. *Anais* [...]. Manaus: Intercom, 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/88d058c96d3bc1f5a3d97a406be06975.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2020.

20 GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. *Modelo...* Op. cit.

acompanhou o surgimento dos primeiros pilotos, finalizados e veiculados por Crede de forma póstuma na Rádio USP. O ex-aluno recorda o trabalho feito com a docente ecana que, para ele, “tinha temperamento imprevisível e, muitas vezes, indecifrável”.

Em um primeiro contato ela parecia uma pessoa muito brava, rigorosa. Mas quando ela brincava era diferente. Ela tinha uma aparência diferente; tinha cabelo comprido, branco, totalmente despojada. Ela mostrou que a gente iria sair de lá com um programa de rádio, mas que tinha de pensar, tinha de fazer. [Havia] uma cobrança que, ao mesmo tempo, quebrava. Ela brincava e se divertia com a aula que estava dando²¹.

Para os amigos, a USP era “o mundo” de Gisela e o CJE-ECA/USP representava sua principal habitação. Apesar de enferma e de terem passados 35 anos desde seu ingresso como aluna da Universidade de São Paulo, a docente ecana revelava, às pessoas mais próximas, que tinha muitos planos em andamento e outros prontos para serem viabilizados na instituição. Porém, esses estudos foram interrompidos pouco mais de três meses após Gisela ter completado 55 anos de idade. Luciane Ribeiro do Valle, uma das últimas mestradas da docente ecana, tem o dia 19 de outubro entre as datas que, para ela, guardam simbolismo. Luciane ressalta que “havia afetos impregnados em tudo” que a docente fazia no CJE-ECA/USP.

Querendo ou não eu continuo seguindo o que ela fazia. Continuei ministrando somente disciplinas envolvidas com o rádio. Eu continuei, de alguma forma, falando dela, sentido orgulhou quando alguém falava ou referenciava ela. [Eu dizia], “Então ela foi minha orientadora de mestrado!”. Adorava falar isso. Tem a sementinha dela aqui, com certeza²².

O desejo de Gisela, revelado a amigos no hospital poucos dias antes de seu falecimento, “era continuar para sempre na Universidade de São Paulo e nunca mais sair de lá; ficar eternamente com as plantas e árvores que ela gostava e que ornamentam os jardins da Escola de Comunicações e Artes”. É o que diz José Coelho Sobrinho, uma das pessoas para quem a docente ecana expressou seu último desejo. Amigo da docente desde os anos 1970, sendo professor e parceiro no CJE-ECA/USP, Coelho recorda aquele pedido que, para ele, evidencia o afeto da docente à USP.

Recordo que cheguei [ao hospital e], ela sentada [disse]: “acho que está chegando a minha hora. Você sabe de tudo que gosto na ECA. Eu quero ser cremada e você vai jogar as cinzas onde eu quero, nesta e naquela árvore”. [...] Ela era uma pessoa que gostava da natureza, tanto que ela fazia o jardim; ela falava de qual árvore ela gostava e dizia por que gostava. Eram três árvores que ela gostava – e gostava também de um canteiro que tinha na ECA. [Ela disse]: “Você sabe de onde eu gosto e eu quero ficar lá”. E [ela] está lá até hoje²³.

Na avaliação de Coelho, a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo é “a morada definitiva” de Gisela Swetlana Ortriwano, uma vez que nos jardins daquela instituição de ensino foram depositadas as cinzas

21 Ibidem.

22 Ibidem.

23 Ibidem.

de uma pessoa que fez daquele espaço o foco de afetos expressos no ensino, na pesquisa e na extensão.

A ECA/USP, entretanto, abriga o que há de mais importante: o pensamento de Gisela presente em centenas de textos que falam do rádio, dentre outros assuntos. Guarda também a história de pessoas que tiveram acesso ao conhecimento da docente ecana. Daniela Cristiane Ota, docente e pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que iniciou o doutorado orientada por Gisela no ano de 2002, é uma dessas personagens e relata como os afetos faziam parte da rotina daquela professora.

Tudo na Gisela era memória afetiva. Por exemplo: ela cortava o cabelo com uma senhora [...] há décadas – tinha uma ligação afetiva. Então ela me dizia: “o meu carro não tem mais condições de uso, mas eu não vendo porque ele é meu. [...] Tenho há décadas”. Ela tinha uma relação afetiva com a sala, com o mundo em que ela convivia. Em todas as conversas ela deixava transparecer muito o amor que ela tinha pela USP, pela ECA. Isso ficava muito evidente. [...] Um dia eu perguntei a ela: “Gisela, você sempre quis estar aqui na USP?” Ela falou assim: “Conscientemente não posso dizer, porque criança ou adolescente pode dizer onde gostaria de estar. Mas acho que aqui é meu lugar”. Ela tinha uma relação afetiva [com a ECA/USP]²⁴.

Outra particularidade da docente ecana era o desejo de viver estudando, aprendendo e pesquisando, independentemente das circunstâncias enfrentadas. Essa consideração é de Lígia Maria Trigo-de-Souza, que também acompanhou de perto o desejo da ex-professora e amiga em seguir com os estudos, apesar de ela estar ciente das complicações da doença que a acometia. Segundo Lígia, mesmo acamada, Gisela disse que pensava em rever conceitos que formulou sobre o rádio e ampliar as pesquisas ainda inéditas. “Na última visita que fiz a ela no hospital [...], ela falava que queria retomar algumas pesquisas, entre elas, a gente reelaborar a questão do rádio na internet a partir da definição mais precisa do que a gente consideraria rádio”²⁵, relatou a ex-aluna na graduação e ex-orientada de mestrado de Gisela.

3. UM LEGADO: INÚMERAS CONTRIBUIÇÕES

Há décadas, Gisela Swetlana Ortriwano tem impactado a trajetória acadêmica de alunos, professores e pesquisadores que utilizam a obra da docente ecana em seus estudos e práticas laborais no campo da comunicação. Rodolfo Wolfgang Ortriwano, irmão caçula da docente, acompanhou o início da jornada acadêmica e profissional daquela que, mais tarde, se tornou uma referência nos estudos do rádio no Brasil. Ele atribui à irmã o fato de ter ingressado no jornalismo e a conquista do primeiro emprego na área, obtido no centro de documentação para telejornais da TV Globo, criado e dirigido por Gisela Swetlana Ortriwano nos anos 1970. Atualmente aposentado, após carreiras na docência e no rádio, Rodolfo considera que o legado deixado pela irmã a ele é ainda maior, pois é extensivo à academia e ao jornalismo.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

Gisela era tão contemporânea... apesar do tempo... já estamos há 17 anos da morte dela; o livro foi escrito há [mais de] 40 anos e esse livro [*A informação no rádio*] é básico até hoje. Ela era visionária. Ela tinha uma linguagem fácil, simples e ela entendeu o radiojornalismo [...]. E falou dos grupos de pressão sob o rádio; e falou de coisas que não se discutem. [...] A Gisela tinha toda essa visão. O legado dela é uma obra que não termina. Isso é o maior legado: uma obra que não acabou. Está sempre ali: você pode acrescentar, mas você não altera; você não muda a estrutura – é aquilo. A Gisela me ensinou assim: que a gente pode ser inteligente [...]. Ela sempre tentou mostrar que a gente tem a capacidade de fazer as coisas [...]. Era uma pessoa determinada; [...] ela fazia o que queria. [...] Ela conseguiu tudo pelo caminho dela [...]. Ela me deu a ideia de que eu também podia [...] ²⁶.

Constata-se, mediante os depoimentos apresentados, que o legado acadêmico de Gisela Swetlana Ortriwano foi consolidado na Escola de Comunicações e Artes e está presente não apenas na Universidade de São Paulo, mas em outras instituições de ensino superior do Brasil, formando jornalistas e outros comunicadores e estimulando pesquisadores que atuam no campo da radio-difusão. Os afetos à instituição onde ela obteve a graduação, tornou-se mestre e doutora é, em parte, responsável por essa percepção.

A contribuição ao campo da comunicação, em especial ao rádio, é evidente quando se consultam repositórios ou bases de dados onde é possível encontrar produções acadêmicas que apresentam como referência o sobrenome Ortriwano. A mesma situação ocorre ao se analisar grades curriculares de cursos de comunicação.

O livro *A informação no rádio*²⁷, escrito por Gisela em 1985, é uma dessas referências que, até hoje, é utilizada por professores e estudantes envolvidos com disciplinas relacionadas ao rádio e ao radiojornalismo. Tornou-se uma obra clássica, assim como a pioneira tese de doutorado *Os (des)caminhos do radiojornalismo*, de 1990, que aguarda atualização e publicação.

Em mais de três décadas, os impactos da atuação acadêmica de Gisela, sobretudo no campo do rádio, são parte fundamental do legado dessa docente e pesquisadora que guiou e inspirou gerações de alunos, professores, pesquisadores e profissionais. Este extrato textual elaborado a partir do depoimento de pessoas que conviveram com a docente e cana revelou parte do trajeto e das contribuições daquela que é uma das principais referências sobre os estudos do rádio e do radiojornalismo no Brasil. É uma contribuição que não se esgota aqui, pois se trata de uma mulher peculiar e pioneira que dedicou a vida à educação, ao rádio e, principalmente, à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. Procedimentos e métodos para o ensino do radiojornalismo: contribuições de Gisela Swetlana Ortriwano à formação

²⁶ Ibidem.

²⁷ ORTRIWANO, Gisela Swetlana. *A informação...* Op. cit.

acadêmica. **REGIT**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 128-141, 2021. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT15-A10>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GALVÃO JÚNIOR, Lourival da Cruz. **Modelo giselista para o ensino da comunicação**: a contribuição de Gisela Swetlana Ortriwano para o jornalismo. 2021. Relatório Final (Pós-Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

GOUVEIA, Leandro Reis Santos de. **Gisela Swetlana Ortriwano e o radiojornalismo**: uma trajetória de ensino. 2011. Relatório (Iniciação Científica em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPEZ, Debora Cristina Lopez; MUSTAFÁ, Izani Pibernat. Pesquisa em rádio no Brasil: um mapeamento preliminar das teses doutorais sobre mídia sonora. **Matrizes**, São Paulo, v. 6, p. 189-206, 2012.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. Currículo Lattes. **Plataforma Lattes**, Brasília, DF, 28 dez. 2001. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7630890418171164>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. Rádio: mediação de informações para a mulher. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23., 2000, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Intercom, 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/88d058c96d3bc1f5a3d97a406be06975.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2020.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **Memorial**: requisito para o concurso de ingresso à carreira docente. São Paulo: ECA/USP, 1988.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **Radiojornalismo no Brasil**: dez estudos regionais. São Paulo: Com-Arte, 1987.

ORTRIWANO, Gisela Swetlana. **A informação no rádio**: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

MARQUES DE MELO, José. Jornalismo audiovisual: a saga de Walter Sampaio. **Jornal da USP**, São Paulo, ano 15, n. 598, 2002.

PERUCHI, Ricardo; TRIGO-DE-SOUSA, Lígia Maria. Gisela Ortriwano e o estudo do rádio no Brasil. *In*: MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci (orgs.). **Teorias do rádio**: textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2008. v. 2, p. 69-79.

VALLE, Luciane Ribeiro do. Walter Sampaio e o jornalismo audiovisual. *In*: MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci (orgs.). **Teorias do rádio**: textos e contextos. Florianópolis: Insular, 2008. v. 1, p. 49-56.

"Segunda Chamada": a insustentabilidade da educação pública na ficção seriada¹

Adriana Pierre Coca

Pesquisadora de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Núcleo de Pesquisa Corporalidades que integra o Grupo de Pesquisa Semiótica e Culturas da Comunicação (Gpesc). E-mail: pierrecooca@gmail.com

Resumo: Este artigo investiga como a ficção seriada configura os sentidos ao abordar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Investigou-se a série brasileira *Segunda Chamada*, cuja trama são os enfrentamentos de um grupo de professores de uma escola pública da periferia de São Paulo, que se dedica à educação de jovens e adultos (EJA). Averiguou-se a tradução de sentidos em relação à EJA, segundo a semiótica da cultura, em especial os conceitos de fronteira e tradução de Lotman². A série apresenta regularidades das narrativas seriadas da TV aberta e discontinuidades que a atualizam para o contexto digital, mesmo sob um sistema modelizante de cultura midiática.

Palavras-chave: Agenda 2030 ONU; produção de sentidos; tradução semiótica; educação pública; ficção seriada.

Abstract: This study focuses on how serialized fictional stories shape meanings when approaching the Sustainable Development Goals formally articulated in the United Nation's 2030 Agenda. Brazilian series *Segunda Chamada* (Second Call), whose plot revolves around the challenges faced by a group of public school teachers on the outskirts of São Paulo city dedicated to adult education, was chosen to investigate, using culture semiotics and Lotman's³ concepts of border and translation how serialized fiction constitute meaning translation regarding EJA. *Segunda Chamada* shows similarities to open TV serial narratives and discontinuities that update it to a digital context, even when under a modeling media culture system.

Keywords: UN Agenda 2030; meaning production; semiotic translation; public education; serialized fiction.

1 Versão ampliada do artigo apresentado no ALAIC 2022 no GI 10 Culturas, comunicação e narrativas transmídia: ficcionalidades e práticas de consumo.

2 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. **Cultura y Explosión:** lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. 2. ed. Madrid: Gedisa, 2013.

3 Ibidem.

Recebido: 27/09/2022

Aprovado: 21/04/2023

1. INTRODUÇÃO

Considerando que os meios de comunicação têm um papel fundamental na constituição da representação, esta investigação centra-se na forma como as histórias de ficção seriadas configuram os sentidos ao abordar os objetivos da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A discussão faz parte de uma investigação de pós-doutorado intitulada “Uma cartografia da Agenda 2030 da ONU na ficção seriada brasileira em *streaming*”, que objetiva cartografar as narrativas da ficção em série que migraram da TV aberta para o *streaming* ou foram produzidas exclusivamente para as plataformas digitais, no Brasil, e que tratam de temas relacionados aos Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, traduzida em um plano de ações que visa a transformação do mundo em um lugar mais sustentável, consequentemente, melhor para viver.

A Agenda 2030 contempla 17 objetivos macros desdobrados em mais de 160 metas, ao guiar ações que dimensionam questões sociais, econômicas e ambientais pensadas por líderes governamentais e cidadãos de todo o mundo. As metas foram inspiradas nos Objetivos do Milênio, que vigoraram entre os anos 2000 e 2015. A proposta foi lançada como um compromisso a ser assumido por todos os povos, alguns ODS exigem iniciativas em conjunto, como o principal deles, que é a erradicação da pobreza (ODS 1), outros sugerem atitudes para serem inseridas em nosso dia a dia, como evitar o desperdício de água potável, por exemplo.

A semiótica da cultura é a perspectiva teórica basilar da pesquisa, a partir dos conceitos do semiotista russo Yúri Lotman⁴, que nos auxiliam no entendimento das incorporações, expansões e mudanças nos textos culturais, refletindo sobre o funcionamento da tradução dos sentidos e das reconfigurações em relação à linguagem das narrativas ficcionais.

Para este artigo, elegemos como objeto empírico a segunda temporada da série brasileira produzida pelos Estúdios Globo *Segunda Chamada*, disponibilizada na plataforma de *streaming* Globoplay, em setembro de 2021⁵. A produção é, portanto, observada como um texto da cultura e tem como tema central um dos ODS macros da Agenda 2030 que é a busca por uma Educação de Qualidade (ODS 4). O fio condutor da história são os enfrentamentos de um grupo de professores em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, que se dedica à educação para jovens e adultos (EJA). Assim como na primeira temporada, a EJA continua com o protagonismo, só que outros assuntos inerentes aos ODS da Agenda da ONU também são abordados, como a condição das pessoas em situação de rua, o feminicídio e a pobreza menstrual, entre outros.

O objetivo principal da discussão foi averiguar como se constituiu a produção de sentidos em relação a esses temas que (in)diretamente fazem parte da educação para jovens e adultos. De modo mais específico, os objetivos foram: identificar e sinalizar como os problemas sociais que estão atrelados à

4 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. *Cultura...* Op. cit. Fazemos uma ressalva em relação a grafia do primeiro nome de Lotman: seguimos o que está na obra referenciada, por isso, às vezes a grafia é Yúri, outras vezes, Yúri.

5 A segunda temporada da série *Segunda Chamada* foi produzida como uma obra original para a Globoplay, uma parceria dos Estúdios Globo com a produtora de audiovisual O2 Filmes. A primeira temporada estreou na TV aberta com 11 episódios em outubro de 2019.

Agenda 2030 foram retratados na ficção audiovisual ou, para usar um termo em consonância com a semiótica da cultura, traduzidos⁶. E, desse modo, compreender como os sentidos expostos podem despertar reflexões sobre as questões enredadas. A inquietação de partida foi, então: como se configuram os mecanismos de tradução/produção de sentidos na abordagem dos temas associados aos Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU na narrativa ficcional da segunda temporada da série *Segunda Chamada*?

Privilegiamos um percurso teórico-metodológico⁷ que contemplou a observação de todos os episódios da série e a seleção de aspectos pontuais que foram entrelaçados à teoria de base, que são as reflexões da semiótica da cultura, a partir, sobretudo, dos conceitos de fronteira e tradução de Lotman⁸. Além da investigação de material adjacente que nos possibilitou contextualizar a obra audiovisual.

O artigo está dividido em três momentos, além da presente introdução e das considerações finais. A seguir, expomos os pressupostos teóricos, depois explicitamos o caminho metodológico e realizamos a análise e, na sequência, tecemos a discussão e apresentamos os principais resultados da pesquisa.

2. AS FRONTEIRAS DA TRADUÇÃO

Os sistemas culturais coexistem em um espaço semiótico que Lotman⁹ denominou semiosfera, dimensão abstrata que acolhe os encontros entre diferentes culturas e abarca tudo o que é próprio da significação, constituindo-se como ambiente propício para as semioses (processos de significação). Lotman¹⁰ defende que é na semiosfera que ocorre a sincronização do “espaço semiótico que preenche as margens da cultura, sem a qual os sistemas semióticos separados não podem funcionar ou se formar”¹¹. Como espaço de realização da semiótica, a semiosfera está em constante movimento, porque assim como comporta as tensões internas entre os textos da cultura está aberta à informação externa/nova.

A semiosfera, segundo o autor¹², compõe-se de um centro, um núcleo formado por elementos invariantes no qual os códigos, as regras dos sistemas culturais são mais rígidas. É onde se concentram, por exemplo, os textos televisuais hegemônicos, consequentemente, as narrativas de ficção pautadas por elementos regulares, como as telenovelas brasileiras em sua maioria e, sobretudo, aquelas narrativas exibidas no *prime time*, horário que ainda garante a audiência mais alta das obras de ficção da televisão aberta e generalista no Brasil. Por outro lado, as fronteiras (margens) das semiosferas compõem-se de elementos variantes, que permitem as remodelações dos sistemas culturais, sendo espaços ocupados por textos que estão mais suscetíveis a mudanças e que dão acesso a novas informações, possibilitando a reconfiguração dos sistemas da cultura, a exemplo de algumas produções de ficção seriada criadas como obras

6 LOTMAN, Iúri Mikhailovich. *Mecanismos imprevisíveis da cultura*. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2021.

7 ROSÁRIO, Nísia Martins. Mitos e cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Gianni Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins (org.). *Perspectivas metodológicas em Comunicação: desafios na prática investigativa*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 195-220.

8 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. *Cultura...* Op. cit.

9 Idem. *La Semiosfera I*. Semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Ediciones Frónesis Cátedra Universitat de València, 1996.

10 Idem. *Por uma teoria semiótica da cultura*. Trad. Fernanda Mourão. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2007.

11 Ibidem. p. 8.

12 Idem. *La Semiosfera II*. Semiótica de la Cultura, del Texto, de la Conducta y del Espacio. Madrid: Ediciones Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.

originais para as plataformas digitais, como nos parece ser o caso da série *Segunda Chamada*¹³.

Em estudo recente¹⁴, recorremos à Américo¹⁵ para salientar que as fronteiras semióticas podem ser associadas às fronteiras geográficas, isto é, podemos pensar em uma semiosfera da cultura brasileira e uma semiosfera cultural americana. Assim como as semiosferas podem ser distintas historicamente, é possível distinguir a cultura portuguesa contemporânea da cultura portuguesa do século XIX. A autora¹⁶ explica que se trata de um processo bilateral, pois um texto da cultura pode romper seus limites e se redirecionar para fora da sua semiosfera, sendo (ou não) assimilado por outra. Ao mesmo tempo é também um processo ambíguo, porque na zona de fronteira os textos culturais estão sujeitos à separação e à união. Essa é a mobilidade da fronteira semiótica da cultura, pois um texto é considerado próprio de determinado espaço semiótico ou alheio a ele, dependendo do ponto de vista do observador.

Nessas interações o que importa, segundo os pressupostos da semiótica da cultura, são as relações entre os textos culturais, visto que “um texto não é a realidade, mas o material para a reconstruir”¹⁷. Essa reconstrução passa pela função criativa de novos textos da cultura em um movimento ininterrupto que se dá com mais frequência, como já dito, nos limiares dos sistemas, nas zonas de intersecção, de fronteira. Nesses encontros, os processos de significação desencadeados proporcionam a troca e a geração de novas informações, por meio de um mecanismo de tradução que acolhe tanto os processos regulares (tradutibilidades) quanto os processos irregulares que provocam os tensionamentos entre um sistema e outro e as rupturas e reconfigurações de sentidos (intradutibilidades).

Nos diálogos estabelecidos na semiosfera existem diferentes níveis de intersecções e graus de tradutibilidade e intradutibilidade entre os sistemas culturais. Lotman¹⁸ esclarece que são os órgãos do sentido que se conscientizam e percebem algo como contínuo (regularidade / tradutibilidade) e assim promovem a percepção já esperada ou o contrário, a percepção sentida é inesperada (irregularidade / ruptura de sentidos / intradutibilidade), pode nos desestabilizar e, desse modo, acarretar as rupturas e a geração de novos sentidos.

Lotman¹⁹ também afirma que “A combinação de tradutibilidade-intradutibilidade (cada uma em diferentes graus) é o que determina a função criativa”²⁰. Segundo ele, é o ato da tradução (ou não) que designa o ato criativo, ou seja, a maneira como esses textos são produzidos é que estabelece a geração de novas mensagens/sentidos. Portanto, é a semiotização que vai impulsionar as mudanças. “Na verdade, há sempre uma multiplicidade de sistemas diferentes diante de nós. Alguns deles estão, de certo modo relativamente próximos e podem ser mutuamente traduzíveis. Outros funcionam em oposição uns aos outros precisamente devido à sua intraduzibilidade mútua”²¹.

Nessa via, por meio de uma infinidade de travessias possíveis no espaço da semiosfera é que ocorrem as incorporações, expansões e mudanças nos textos culturais, processos nos quais estão submergidas as narrativas de ficção

13 Sobre as regularidades e as inovações na teledramaturgia brasileira discutidas sob o viés da semiótica da cultura, ver: COCA, Adriana Pierre. **Cartografias da teledramaturgia brasileira: entre rupturas de sentidos e processos de telerrecriação**. São Paulo: Labrador, 2018.

14 Idem. As travessias da ficção seriada na TV brasileira. In: Médola, Ana Silvia David et al. (org.). **Significações e estratégias midiáticas**. Aveiro: Ria Editorial, 2019. p. 30-49.

15 AMÉRICO, Ekaterina Volkova. O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman. **A semiótica**, v. 12, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2017.

16 Ibidem.

17 LOTMAN, Yúri Mikhailovich; USPENSKII, Bóris. Sobre o mecanismo semiótico da cultura (1971). LOTMAN, Yúri Mikhailovich; USPENSKII, Bóris; IVANÓV, Vyacheslav. **Ensaio de semiótica soviética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. p. 44.

18 Idem. **Cultura...** Op. cit.

19 Idem. **Por uma teoria...** Op. cit.

20 Ibidem. p. 19.

21 Idem. **Mecanismos...** Op. cit. p. 92.

seriadas audiovisuais. Sendo que alguns textos são mais suscetíveis às atualizações e outros mais resistentes a mudanças²².

3. A PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM SEGUNDA CHAMADA

Para esta investigação, privilegiamos um percurso teórico-metodológico²³ que contemplou, inicialmente, a assistência na íntegra dos seis episódios da segunda temporada da série *Segunda Chamada*, concomitantemente à seleção de cenas/aspectos pontuais que traduzem como o tema central, a educação pública, é retratado e circunstanciado. As principais observações foram entrelaçadas à teoria de base, que são as reflexões da semiótica da cultura, a partir, sobretudo, dos conceitos de fronteira e tradução de Lotman²⁴. Além da investigação de material adjacente que nos possibilitou contextualizar a obra audiovisual e nos forneceu informações sobre os bastidores da produção. Destacamos a seguir os principais aspectos observados.

O primeiro deles é o protagonismo dado a personagens que representam uma parcela da população marginalizada pela sociedade, os moradores de rua, eles são os novos estudantes da Escola Estadual “Carolina Maria de Jesus”, que foram convidados a frequentar a escola pela professora Lúcia (interpretada por Débora Bloch), que se empenhou em conseguir alunos suficientes para que o curso noturno para jovens e adultos não fosse encerrado por falta de matriculados. O retorno aos estudos mudou a vida dessas pessoas, ao mesmo tempo que seus problemas pessoais passaram a afetar a rotina do lugar. Lotman²⁵ lembra que cada espaço tem seus habitantes correspondentes e que ao transladarmos para um outro espaço perdemos nossa identificação e, paralelamente, somos nós mesmos nesse novo lugar, assim, nos transformamos em outro, como um imigrante estrangeiro que vai viver em outro país. Na série, a escola se converte em uma semiosfera cultural alheia para aqueles alunos recém-chegados, um novo ambiente que impôs a eles novos códigos e sentidos às suas vidas.

Ao longo da narrativa muitos conflitos são delineados, em uma das cenas, uma jovem aluna que vive em situação de rua foi acusada de furtar os rolos de papel higiênico dos banheiros da escola. Ela só estava tentando se proteger para conseguir assistir às aulas, porque estava menstruada e não tinha absorventes. Esse é só um dos problemas sociais crônicos vivenciado por meninas e mulheres que estudam no Brasil e que têm relevância na narrativa ficcional. A estudante que faz a denúncia, ao descobrir o motivo, convoca outras mulheres para fazer uma doação de absorventes para a colega, que agradece emocionada. Além da pobreza menstrual, a história também dá atenção a outras dificuldades enfrentadas por quem vive nas ruas e, claro, afetam a vivência e o aprendizado desses alunos no ambiente escolar, como o frio, a falta de um lugar adequado para fazer a higiene pessoal e o acesso a documentos básicos, como o RG, o registro geral de pessoas físicas nacional.

22 Idem. *La Semiosfera II...* Op. cit.

23 ROSÁRIO, Nísia Martins. *Mitos...* Op. cit.

24 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. *Cultura...* Op. cit.

25 Idem. *La Semiosfera I...* Op. cit.

Outro problema social devastador abordado na série é a violência contra a mulher, personificada por duas personagens, a professora Sônia (interpretada por Hermila Guedes), que foi morta a tiros pelo ex-marido dentro da sala de aula, e a aluna que foi morar nas ruas depois de ser abusada pelo padrasto e expulsa de casa pela mãe, que não acreditou na versão contada por ela. Diante da situação, a adolescente passa a se disfarçar/vestir de homem, porque assim se sente mais segura. A insegurança feminina e o feminicídio, que já eram problemas alarmantes no país antes da pandemia, se intensificaram depois do período prolongado de confinamento, segundo informações do Fórum de Segurança Pública²⁶, o que sinaliza a importância de trazer o assunto à tona na mídia.

A inserção de temas sociais contemporâneos na teledramaturgia muitas vezes se revela como ações de *merchandising* social²⁷, campanhas que são recorrentes, principalmente, nas telenovelas. Nesses casos, a abordagem é intencional e estruturada e visa despertar a reflexão e a mudança de atitudes e comportamentos²⁸. Só que na série *Segunda Chamada* esses assuntos enredam toda a narrativa, ocupam, sim, momentos centrais da história de determinadas personagens, mas são chaves de leitura para contextualizar o arco narrativo maior que envolve a trama, que são as dificuldades para estudar e a resistência e luta de quem acredita no poder transformador da educação. Por isso, assentimos que em *Segunda Chamada* trata-se da construção de um melodrama social, porque os temas expostos são o cerne da construção narrativa, não há uma luta evidente entre o bem e o mal representados por protagonistas delineados entre mocinhos e vilões, características das narrativas melodramáticas, há a busca coletiva por uma vida melhor que une alunos e professores, pautada pelos problemas sociais enfrentados e que tem a educação como sinalizadora de esperança. Nesse contexto, são protagonistas distintos personagens que ganham importância a cada episódio e têm suas tramas enredadas como principais e não como histórias paralelas.

Além dos assuntos já relacionados, a série põe em discussão, também, a acessibilidade. Um aluno não regressa às aulas porque sofreu um acidente na obra/construção em que trabalhava e ficou paraplégico. A professora Lúcia vai até a casa dele e o convence a retornar aos estudos. Chegando à escola, ele se depara com um ambiente físico inadequado para uma pessoa cadeirante e precisa da ajuda e empatia dos colegas. Em uma cena comovente, professora e alunos descem para ter aula no andar térreo do prédio, só para ele não ser carregado escadas acima. A ficção, mais uma vez, se reporta à realidade, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2019 e divulgada em 2022, indica que pessoas com deficiência no Brasil representam mais de 17 milhões de brasileiros, o que corresponde a 8,4% da população²⁹, e que o desemprego é maior entre elas. Os dados apontam que a desigualdade na absorção dessas pessoas no mercado de trabalho³⁰ pode ter na baixa escolaridade um dos motivos. Só que as informações do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

26 Outras informações em: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência contra mulheres em 2021*.

27 MOTTER, Maria de Lourdes; JAKUBASZKO, Daniela. Os limites do merchandising social na telenovela brasileira. In: VI ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DO XXIX CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DO INTERCOM. *Anais...* Brasília: INTERCOM, 2006.

28 SCHIAVO, Márcio Ruiz. *Merchandising social: sexualidade e saúde, reprodutividade nas telenovelas*. In: XXI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DO INTERCOM. *Anais...* Recife: Intercom, 1998.

29 PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. *Agência IBGE Notícias*, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia> Acesso em: 1 jun. 2023.

30 Ibidem.

também de 2019, mostram que o acesso à educação entre as pessoas com deficiência é uma das dificuldades que elas enfrentam. Muitas são obrigadas a estudar em escolas não adaptadas, como mostra o drama da personagem ficcional da série *Segunda Chamada*. Isso porque, entre as escolas do ensino médio, apenas 67,4% são adequadas para receber alunos com algum tipo de deficiência, no ensino fundamental, essa porcentagem é pouco mais da metade (55%).

Outra personagem evoca, mais uma vez, o retrato de uma minoria que também é pouco representada nas histórias de ficção contadas no audiovisual no Brasil. É o aluno indígena, que vive de vender peças de artesanato e é hostilizado por outros estudantes. Diante da diversidade e do preconceito, a professora Lúcia deixa claro que a escola não é só para ensinar a ler e escrever, também ensina a aceitar as diferenças.

Com esses apontamentos, percebemos que os sentidos engendrados na segunda temporada da série *Segunda Chamada* privilegiam a educação pública para jovens e adultos considerando os problemas que são covariantes e interferem no processo de aprendizado, mas sem deixar de indicar que a educação pode ser transformadora, é o que parecem traduzir os enunciados da narrativa ficcional. As autoras³¹ confessam que queriam mostrar que a escola pode ser um lugar de resgate da cidadania, já que os alunos têm ali a oportunidade de um recomeço, garantido por um direito básico a todos, a educação.

No entanto, o texto da ficção também não se exime de expor uma educação imersa em contexto precário, em um período em que as verbas para educação vêm sofrendo cortes sucessivos. Essas informações são enfatizadas pelas personagens logo na estreia. No início do primeiro episódio, vemos Jaci (interpretado por Paulo Gorgulho), o diretor da escola, acompanhar uma notícia na TV que destaca o corte de mais 30% para verbas destinadas à educação. Antes do encerramento desse mesmo episódio, o professor Marco André (interpretado por Sílvio Guindane) demonstra indignação com a falta de alunos para o curso noturno, já que metade da população do país não chegou a cursar o ensino médio, ou seja, cerca de 70 milhões de brasileiros poderiam estar ali estudando.

A postura crítica é explícita na narrativa e reforçada em algumas cenas, como na homenagem em forma de protesto realizada por professoras e alunas à Sônia, a professora que é morta pelo ex-marido em sala de aula, as personagens convocam dados reais sobre o assunto, nos lembrando na ficção que a violência contra a mulher é um problema social gravíssimo no Brasil. O alerta vem traduzido em números: “A cada 7 minutos uma mulher é agredida. A cada 9 horas uma mulher é assassinada e 70% são mulheres negras”, relatam as personagens. Paralelamente à homenagem/protesto, acompanhamos o diálogo entre a professora Lúcia e a aluna que se disfarça de homem. Ela questiona a educadora: “A senhora já sentiu medo por ser mulher?”, enquanto as outras alunas e professoras reunidas continuam “Sabem quantas mulheres são estupradas por dia em nosso país? 181 mulheres. Fora aquelas que têm medo de ir à delegacia denunciar.”.

31 Informações consultadas em: ALTMAN, Breno. Série ‘Segunda chamada’: o povo a gente vê por aqui. *El País*, 1 out. 2021.

Segundo Odin³², referências reais compondo o texto ficcional podem desencadear uma leitura documentarizante em quem assiste, porque essas informações operam como agenciadores da realidade pressuposta que é acionada por reconhecimento histórico e/ou sociológico. Nessa circunstância, o leitor/espectador assume uma postura muito particular e pode estabelecer uma leitura documentarizante do texto ficcional ou renunciar a ela. Isso depende das “instruções de leitura” que foram reportadas e consentidas pelo espectador e está relacionado ao conhecimento e vivência de cada um. No caso da violência contra a mulher, as referências mencionadas são de um tema recorrente na imprensa e, além disso, uma menção/referência explícita à vereadora Marielle Franco nos faz crer que, em relação a esse assunto, especialmente, é possível ser desencadeada uma leitura documentarizante. Marielle Franco foi assassinada na cidade do Rio de Janeiro, em março de 2018, um crime violento que teve repercussão internacional e, até agora, continua sem solução. Marielle morreu junto com o motorista Anderson Gomes, depois de ter seu carro alvejado por tiros em uma via pública.

O enlace entre a teledramaturgia e os temas sociais na TV brasileira existe há décadas, começou a ganhar ênfase nas telenovelas produzidas a partir da fase realista, inaugurada por “Beto Rockefeller” (TV Tupi 1968/1969). Baccega³³ explica que “A inclusão do cotidiano, seus temas políticos, econômicos, sociais, seus comportamentos mecânicos se dão numa lógica ficcional que tem por referência a lógica cultural daquela sociedade”³⁴. Ao passo que “Assim, as transformações que ocorrem no nível ficcional, a solução de tensões, o encaminhamento de soluções de problemas passa a sugerir soluções possíveis no nível do real”³⁵. A autora também pondera que as narrativas ficcionais podem pautar a discussão de temas sociais relevantes, “mas as mudanças ocorrem quando e como a sociedade organizada assim o desejar”³⁶.

Na cena que finda a temporada, outro protesto une alunos e professores contra a interdição do prédio da escola, que está carente de manutenção e oferece riscos a todos. A escola não deve ser fechada e, sim, reerguida, e querem uma solução, é o que pedem as palavras de ordem. Acreditamos que o prédio em ruínas pode ser observado com uma metáfora para a educação pública no Brasil, que vivencia nesse momento histórico uma desconstrução que nos últimos anos a vem conduzindo para a sua insustentabilidade, no sentido de ir perdendo seus alicerces basilares, que estão associados a outros problemas sociais graves, como a violência, o aumento da pobreza, da fome e da população que vive nas ruas e o entorno que envolve essas condições/situações e atingem o ambiente escolar.

A representação ficcional parece traduzir como ações encadeadas estão corroendo em velocidade acelerada um dos pilares fundamentais de sustentação de uma sociedade digna e a conduzindo para a sua insustentabilidade, ao deixar de promover uma educação de qualidade adequada, como preconiza e sugere apoio os Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas. A promoção de uma educação de qualidade, indicam

32 ODIN, Roger. Filme documentário, leitura documentarizante. *Significação. Revista de Cultura Audiovisual*, v. 39, n. 37, p. 10-30, 2012.

33 BACCEGA, Maria Aparecida. Narrativa ficcional de televisão: encontro com temas sociais. *Comunicação & Educação*, n. 26, p. 7-16, 2003.

34 Ibidem. p. 10.

35 Ibidem.

36 Ibidem. p. 12.

os sentidos da narrativa ficcional, passa pela atenção à diversidade em seus distintos vieses e está condicionada à oferta de condições básicas dignas de saúde, moradia e cidadania.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A tradução dos sentidos retratados na série é bem realista em relação à educação pública para jovens e adultos e os problemas do entorno. A narrativa se constrói como um melodrama social, expondo personagens e conflitos que, em vários aspectos, rompem com o modelo canônico de narrar ficção seriada no audiovisual, em especial, as histórias produzidas pelos Estúdios Globo, ou seja, se constitui como um texto da cultura próximo das margens (fronteiras) do núcleo rígido do sistema midiático³⁷ em que se insere, segundo pensamento de Lotman³⁸.

As rupturas de sentidos (intradutibilidades) podem ser percebidas: no fato de não ter vilões e mocinhos, a cada episódio uma personagem protagonizar um drama pessoal, os cenários/locações são em sua maioria de casas modestas, muitas localizadas em favelas, os locais públicos também são ambientes populares, o centro da cidade de São Paulo, a parte inferior dos viadutos. Esses elementos da *mise-en-scène* são constitutivos dos sentidos que traduzem as histórias dos professores e dos alunos da Escola Estadual "Carolina Maria de Jesus", o próprio nome que batiza a escola é uma homenagem a uma escritora e compositora negra, que também viveu em uma favela na zona norte de São Paulo, às margens do Rio Tietê. É a autora do livro *Quarto de despejo. O diário de uma favelada*³⁹, que narra sua vida como catadora de papel. A referência à Carolina Maria de Jesus nos remete a outra personagem da série, uma aluna em situação de rua que vende livros para sobreviver, ela atrai seus clientes contando com entusiasmo cada uma das histórias contidas nos livros que oferece, só que ela é analfabeta, só conhece essas narrativas porque um amigo lê em voz alta para ela. Carolina Maria de Jesus, que hoje é uma das escritoras brasileiras mais conhecidas no mundo, foi uma senhora que cursou só até o segundo ano do ensino fundamental.

Os sentidos retratados na ficção seriada revelam uma educação pública submersa em um contexto de precariedade, que exige das personagens um movimento de resistência para que sigam em frente, como denuncia a frase que abre a série: "Educar não é sobre vencer, é sobre resistir, é sobre acreditar que as coisas podem mudar.", narrada pela professora Lúcia.

De modo pontual, os sentidos traduzem os muitos problemas enfrentados por uma população que vive às margens da sociedade, nas periferias das grandes metrópoles. Nessa temporada, destaque para personagens que representam uma parcela da população que sequer ocupa esses espaços e se situa nos terrenos da invisibilidade, as pessoas que vivem em situação de rua. Conforme dados do último censo das pessoas em situação de rua, essa parcela da

37 O núcleo rígido que acolhe os textos hegemônicos é regido pelos sistemas modelizantes, que são "sistemas relacionais constituídos por elementos e por regras combinatórias [...] que se define, assim, como uma fonte ou um modelo". Ver: MACHADO, Irene. **Escola de semiótica**. A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura. São Paulo: Ateliê Editorial: FAPESP, 2003. p. 42.

38 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. **Cultura...** Op. cit.

39 JESUS, Carolina Maria. **O quarto de despejo**. O diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2021 [1960].

população vem crescendo exponencialmente, só no município de São Paulo, mais de 31 mil pessoas vivem nas ruas, um aumento de mais de 30% nos últimos dois anos⁴⁰, cenário que foi agravado pela pandemia e pelas demandas político-sociais que vivenciamos na atualidade.

A discussão central, em relação às pessoas que vivem nas ruas, impõe à narrativa o relato de outros problemas que são sintoma em outras regiões do país, como a pobreza menstrual. Segundo a ONU, uma em cada quatro estudantes brasileiras deixam de ir à escola porque não têm absorventes. Para as Nações Unidas, é um problema de saúde pública que, além de prejudicar a saúde feminina, impacta no aumento da evasão escolar, ou seja, tem uma influência direta na formação/educação dessas meninas. Ressaltamos que, no Brasil, há uma lei que garante a distribuição de absorventes para mulheres em situação de vulnerabilidade, presidiárias e alunas de escolas públicas, mas que na prática não está sendo cumprida⁴¹.

O feminicídio foi outro tema social abordado com atenção e que também reflete uma realidade nacional, o drama da professora Sônia foi sendo construído desde a primeira temporada e transparece uma estatística preocupante, a de que uma mulher morre vítima de feminicídio a cada 7 horas no Brasil, segundo relatório do Fórum de Segurança Pública, de 2021⁴². As informações mencionadas na ficção, que já eram assustadoras, passada a pandemia, se revelam ainda mais desafiadoras.

Os dramas ficcionais são, portanto, ancorados em problemas sociais contemporâneos reais e graves e foram narrados de forma muito bem contextualizada, por isso, acreditamos que as discussões propostas ultrapassam o propósito das ações de *merchandising* social, ocupando uma configuração de sentidos mais efetiva e orgânica no desenvolvimento da trama.

De modo mais abrangente, destacamos, ainda, outros aspectos que acreditamos sinalizar rupturas de sentidos que contribuem para a criação dos instantes de (in)tradutibilidades na ficção seriada, isto porque, a nosso ver, se constroem como descontinuidades que gravitam nas margens/fronteiras dos textos culturais ficcionais audiovisuais: (1) O tema central da série, que é a educação direcionada para jovens e adultos, um grupo minoritário da sociedade que representa as pessoas que não puderam frequentar a escola na idade adequada e não têm a formação básica. Salientamos que, mais do que isso, parte das personagens são moradores em situação de rua. (2) Nos parece ser outra ruptura de sentidos a produção ser escrita por duas mulheres (Carla Faour e Júlia Spadaccini), ter a direção artística assinada por uma mulher (Joana Jabace), além de muitas das histórias serem contadas no feminino, se referirem a assuntos referentes à condição feminina na sociedade⁴³. (3) Um terceiro aspecto é representado pelas locações que privilegiam a região periférica de São Paulo, aferindo protagonismo, também, a uma população que vive na periferia de uma das maiores cidades da América Latina, lugar onde as contradições coexistem. (4) Além desse olhar para a periferia como espaço urbano, a série *Segunda Chamada* também possibilita a exposição dos chamados corpos

40 Informações em: ALBUQUERQUE, Flávia. SP: população em situação de rua cresce 31% em 2 anos, mostra censo. **Agência Brasil**, 24 jan. 2022.

41 Informações do Movimento Girl Up Brasil: ALVES, Giovana. "Pobreza menstrual é problema de saúde pública", diz coordenadora da Girl Up Brasil. **Metrópoles**, 9 out. 2021..

42 FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência...** Op. cit.

43 Outras reflexões com o foco na condição feminina na sociedade retratada na ficção seriada televisual podem ser conferidas em: COCA, Adriana Pierre; SANTOS, Alexandre; ESSENFELDER, Renato; MAIA, Haline. "Mulheres de Abril": a Revolução dos Cravos traduzida em um docudrama com olhar feminino. In: SOUZA, Jorge Pedro. (org.). **Jornalismo e estudos mediáticos**. Memória V. Porto: Editora da Universidade Fernando Pessoa, 2022.; COCA, Adriana Pierre; SANTOS, Alexandre; ESSENFELDER, Renato. "Dentro": um retrato do sistema prisional feminino português na ficção televisual. In: KNEIPP, Valquíria; SUING, Abel; PICCININ, Fabiana (Org.). **Movimentos**. 1ed. Aveiro: Ria Editorial, 2022, v. , p. 92-109.

eletrônicos periféricos. Segundo Rosário⁴⁴, os corpos considerados não hegemônicos não costumam ocupar a lugar central nas mídias, porque não constituem o padrão, os modelos que, em geral, se repetem e são representados. Acontece que, na trama, esses são os corpos das personagens principais. Tanto que uma discussão importante se revela quando o corpo feminino é ocultado pela aluna que se veste como homem para se proteger da violência nas ruas, além de outras representações, como o aluno indígena e o estudante cadeirante. Para a autora⁴⁵, esses sujeitos/corpos devem ser observados pela perspectiva da exclusão, mas sem deixar de considerar que de algum modo “se impõem como potência de resistência”, porque provocam uma desestabilização comunicacional (ruptura de sentidos/intradutibilidade), o que é muito positivo⁴⁶. (5) Por fim, sinalizamos que a produção de narrativas ficcionais seriadas criadas como obras originais para o *streaming*, como é o caso de *Segunda Chamada*, nos parece uma descontinuidade que está sendo incorporada na distribuição e exibição de séries de ficção produzidas pelas TVs abertas em parcerias com produtoras de audiovisual. Nos últimos anos, talvez impulsionada pela pandemia e inspirada nas estratégias comerciais dos serviços por demanda, como Amazon e Netflix, essa oferta vem crescendo no Brasil e se tornando mais consistente, mas acreditamos que, ainda, é um momento de estruturação, de estabelecimento das regularidades que vão conceder às produções de ficção em série do *streaming* sua própria estruturalidade como linguagem⁴⁷.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as estruturalidades da linguagem ficcional seriada é reconhecer suas gramáticas e atualizações. Consideramos que a série *Segunda Chamada* nos auxilia nessa compreensão, porque sinaliza um viés reconfigurador no modo de contar essas histórias e nos mostra como a ficção audiovisual pode exercer sua função sociocultural de maneira efetiva ao despertar reflexões sobre os problemas que afligem a sociedade. As abordagens, a nosso ver, podem desencadear uma leitura documentarizante em quem assiste, já que o enredo se constrói a partir de referências reais e contemporâneas.

A série apresenta aspectos de descontinuidades e intradutibilidades ao revelar personagens que se revezam em um protagonismo flutuante, o que a afasta da dicotomia clássica das estruturas melodramáticas, assim como apresenta e coloca como centrais corpos periféricos⁴⁸, a exemplo dos alunos indígena e cadeirante e da aluna que se veste de homem para se proteger da violência nas ruas. Também destoa da abordagem canônica da ficção em série ao abordar a EJA como tema principal e de maneira crítica, expondo e entrelaçando problemas sociais associados de forma contundente e não apenas como um *merchandising* social pontual, essa articulação faz de *Segunda Chamada* uma narrativa que transita na periferia da semiosfera da ficção seriada, segundo os pressupostos de Lotman⁴⁹.

44 ROSÁRIO, Nísia Martins. *Corpos Eletrônicos Periféricos: configurações semiótico-comunicacionais da resistência*. Depoimento ao Canal Corporalidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022.

45 Ibidem.

46 Ibidem.

47 Para reflexões mais contextualizadas sobre o *streaming* no Brasil, consultar as pesquisas da Profa. Maria Cristina Palma Munglioli sobre ficção seriada televisual desenvolvidas no âmbito da Universidade de São Paulo. Ver, por exemplo: MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Aparentamentos sobre o formato série na plataforma Globoplay: a mediação local em um contexto internacionalizado de produção, distribuição e consumo. In: TRINDADE, Eneus et al. (org.). *Comunicação e mediações: novas perspectivas*. São Paulo: ECA-USP, 2021. v. 1. p. 54-65.

48 Ibidem. p. 43.

49 LOTMAN, Yúri Mikhailovich. *Cultura...* Op. cit.

Com isso, enfatizamos que importa propor a discussão dos Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 na mídia, porque são emergências que assolam o Brasil (e o mundo), como a dificuldade em garantir uma educação de qualidade a toda a população. Como expõe Santaella⁵⁰, e corroboramos com a autora, a TV adquiriu um caráter nômade, transita em diferentes telas e suportes, só que continua sendo a “rainha da cultura brasileira”⁵¹, e a narrativa ficcional, uma das suas maiores potências. Tratar dessas temáticas em produções exclusivas para o *streaming* reforça, ainda, o intuito de dialogar, cada vez mais, com um público disperso e universal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Flávia. SP: população em situação de rua cresce 31% em 2 anos, mostra censo. **Agência Brasil**, 24 jan. 2022. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/populacao-de-rua-cresceu-31-em-dois-anos-indica-censo#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20pessoas%20vivendo,Social%20\(SMADS\)%20da%20prefeitura.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/populacao-de-rua-cresceu-31-em-dois-anos-indica-censo#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20pessoas%20vivendo,Social%20(SMADS)%20da%20prefeitura.) Acesso em: 26 maio 2023.

ALTMAN, Breno. Série ‘Segunda chamada’: o povo a gente vê por aqui. **El País**, 1 out. 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-10-01/serie-segunda-chamada-o-povo-a-gente-ve-por-aqui.html?event=fa&event_log=fa&prod=REGCRART&o=cerradoam. Acesso em: 26 maio 2023.

ALVES, Giovana. “Pobreza menstrual é problema de saúde pública”, diz coordenadora da Girl Up Brasil. **Metrópoles**, 9 out. 2021. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pobreza-menstrual-e-problema-de-saude-publica-diz-coordenadora-da-girl-up-brasil>. Acesso em: 26 maio 2023.

AMÉRICO, Ekaterina Volkova. O conceito de fronteira na semiótica de Iúri Lotman. **A semiótica**, v. 12, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. Narrativa ficcional de televisão: encontro com temas sociais. **Comunicação & Educação**, n. 26, p. 7-16, 2003.

COCA, Adriana Pierre. As travessias da ficção seriada na TV brasileira. In: Médola, Ana Silvia *et al.* (org.). **Significações e estratégias midiáticas**. Aveiro: Ria Editorial, 2019. p. 30-49.

COCA, Adriana Pierre. **Cartografias da teledramaturgia brasileira**: entre rupturas de sentidos e processos de telerrecriação. São Paulo: Labrador, 2018.

COCA, Adriana Pierre; ESSENFELDER, Renato; MAIA, Haline. “Mulheres de Abril”: a Revolução dos Cravos traduzida em um docudrama com olhar feminino. In: SOUZA, Jorge Pedro. (org.). **Jornalismo e estudos mediáticos**. Memória V. Porto: Editora da Universidade Fernando Pessoa, 2022. p. 169-182.

50 SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.

51 Ibidem. p. 47.

COCA, Adriana Pierre; SANTOS, Alexandre; ESSENFELDER, Renato. **“Dentro”**: um retrato do sistema prisional feminino português na ficção televisual. In: KNEIPP, Valquiria; SUING, Abel; PICCININ, Fabiana (Org.). **Movimentos**. 1ed. Aveiro: Ria Editorial, 2022, v. , p. 92- 109.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contramulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

JESUS, Carolina Maria. **O quarto de despejo**. O diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2021 [1960].

LOTMAN, Iúri Mikhailovich. **La Semiosfera I**. Semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Ediciones Frónesis Cátedra Universitat de València, 1996.

LOTMAN, Iúri Mikhailovich. **La Semiosfera II**. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio. Madrid: Ediciones Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.

LOTMAN, Iúri Mikhailovich. **Mecanismos imprevisíveis da cultura**. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2021.

LOTMAN, Iúri Mikhailovich. **Por uma teoria semiótica da cultura**. Trad. Fernanda Mourão. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

LOTMAN, Yúri Mikhailovich. **Cultura y Explosión**: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social. 2. ed. Madrid: Gedisa, 2013.

LOTMAN, Yuri Mikhailovich; USPENSKII, Bóris. Sobre o mecanismo semiótico da cultura (1971). In: LOTMAN, Yuri Mikhailovich; USPENSKII, Bóris; IVANÓV, Vyacheslav. **Ensaio de semiótica soviética**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. p. 37-65.

MACHADO, Irene. **Escola de semiótica**. A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura. São Paulo: Ateliê Editorial: FAPESP, 2003.

MACHADO, Irene. Lugar da tradução intersemiótica na comunicação intercultural. **Revista USP**, n. 111, p. 157-168, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/127630>. Acesso em: 26 maio 2023.

MOTTER, Maria de Lourdes; JAKUBASZKO, Daniela. Os limites do merchandising social na telenovela brasileira. In: VI ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DO XXIX CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DO INTERCOM. **Anais...** Brasília: INTERCOM, 2006. p. 1-15.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Apontamentos sobre o formato série na plataforma Globoplay: a mediação local em um contexto internacionalizado de produção, distribuição e consumo. In: TRINDADE, Eneus *et al.* (org.). **Comunicação e mediações**: novas perspectivas. São Paulo: ECA-USP, 2021. v. 1. p. 54-65.

ODIN, Roger. Filme documentário, leitura documentarizante. **Significação. Revista de Cultura Audiovisual**, v. 39, n. 37, p. 10-30, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2012.71238>.

PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência IBGE Notícias**, 26 ago. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia> Acesso em: 1 jun. 2023

ROSÁRIO, Nísia Martins. *Corpos Eletrônicos Periféricos: configurações semiótico-comunicacionais da resistência*. Depoimento ao Canal Corporalidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8TcazIYW3I>. Acesso em: 26 maio 2023.

ROSÁRIO, Nísia Martins. Mitos e cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação. *In*: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jianni Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins (org.). **Perspectivas metodológicas em Comunicação: desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 195-220.

SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paullus, 2021.

SCHIAVO, Márcio Ruiz. Merchandising social: sexualidade e saúde, reprodutividade nas telenovelas. *In*: XXI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DO INTERCOM. **Anais...** Recife: Intercom, 1998. p. 1-15.

Análise de vídeos de ciências da natureza no TikTok

Tatiana Azevedo Gomes

Graduanda em Ciências da Natureza/Biologia pelo Instituto Federal Fluminense. Fez parte da equipe de comunicação do Espaço Ciência Viva como extensionista voluntária.

E-mail: tatiana804azevedo@gmail.com

Natália Deus de Oliveira Crespo

Professora EBTB do Instituto Federal Fluminense com doutorado em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darci Ribeiro.

E-mail: natalia.crespo@ifff.edu.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa quali-quantitativa descritiva acerca de possíveis estratégias pedagógicas presentes em vídeos curtos de experimentos de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física) na plataforma TikTok. Foram selecionados e analisados sete materiais audiovisuais disponíveis na plataforma de acordo com dois filtros e 16 critérios. Dessas avaliações, conclui-se que há poucos vídeos curtos de experimentos com conteúdos relacionados à área de Ciências no TikTok que possam ser considerados adequados para uso pedagógico. Espera-se que os dados apresentados neste trabalho sirvam de subsídio para que educadores ampliem a exploração de novos espaços com potencial educativo, dentre eles o TikTok.

Palavras-chave: experimentação; vídeos curtos; TDIC; educação, plataformas digitais.

Abstract: These reflections result from a descriptive qualitative-quantitative research about the possible pedagogical strategies of short videos about Natural Sciences (Biology, Chemistry and Physics) experiments published on the TikTok platform. Seven audiovisual materials were selected and analyzed according to two filters and 16 criteria. Results show that few short videos about science experiments on TikTok can be considered as suitable for pedagogical use. Hence, a step-by-step guideline for producing and enhancing educational videos on this platform was elaborated. The data presented in this work may serve to support educators in expanding the exploration of new spaces with educational potential, including TikTok.

Keywords: experiment; short videos; DICT; education; digital platforms.

1 OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da pandemia de covid-19. OPAS, [2020].

2 SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS Aplicadas**, Bahia, ano XVII, n. 30, p. 110-118, 2020. p. 112.

3 SILVA, Ellery Henrique Barros da; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020. p. 40.

4 ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto. **EmRede – Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2021.

5 KEMP, Simon. Digital audiences swell, but there may be trouble ahead. **We Are Social**, 21 jul. 2021.

6 ORGAZ, Cristina J. 'TikTok foi feito para ser viciante': o homem que investigou as entranhas do aplicativo. **British Broadcasting Corporation (BBC) News Brasil**, [S. l.], 3 dez. 2020.

7 GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. p. 28.

8 Ibidem.

9 GOZER, Maruza Silverio.; SOUZA, Suyanne Tolentino.; MALLMANN, Francisco. As mídias audiovisuais e a sua utilização na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 5302-5310. p. 5309.

10 MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. p. 27.

1. UM NOVO PANORAMA EDUCACIONAL

Professores e estudantes encontraram diversas dificuldades com a nova situação educacional imposta pela pandemia¹, que envolviam principalmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a saber: planejamento e execução de atividades *on-line* por parte dos professores, acesso à internet, infraestrutura dos domicílios e adequação às ferramentas utilizadas para o ensino remoto².

O contexto pandêmico trouxe para a escola diversos desafios, como a dificuldade de manusear as TDIC, ocasionados pela falta de informação e formação tanto dos professores quanto dos pais e alunos³. Além disso, aspectos significativos de socialização e sociabilidade foram afetados com a falta de educação escolar em tempos de pandemia. Tais aspectos, desenvolvidos em espaços escolares no contato entre os alunos e entre professores e alunos, permitem o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos indivíduos⁴.

As plataformas digitais estão obtendo cada vez mais novos usuários, a exemplo da plataforma de vídeos TikTok que, até o dia 18 de julho de 2021, possuía 732 mil usuários em todo o mundo⁵. A reportagem publicada em dezembro de 2020 destacou características que mostram o TikTok como um aplicativo muito utilizado entre os jovens⁶.

2. MÍDIAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO

Ao falar sobre os tipos de educação, Gohn conceitua a educação não formal como “[...] aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.”⁷. Este autor ainda afirma que há várias dimensões nessa modalidade de educação, uma delas seria “[...] a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica [...]”⁸.

Os docentes podem utilizar as mídias audiovisuais para ilustrar conteúdos e favorecer o entendimento dos alunos⁹. Os vídeos são convenientes em sala de aula, uma vez que esse recurso tecnológico tem a capacidade de ajudar a atrair o aluno, além de aproximar os conteúdos escolares ao cotidiano e, por meio de suas ferramentas associadas como imagens, textos, legendas e sons, os vídeos podem ser capazes de explorar vários sentidos e emoções, ampliando a possibilidade de cativar tanto jovens quanto adultos¹⁰.

3. DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DE CONTEÚDOS AUDIOVISUAIS SOBRE EXPERIMENTAÇÃO

O ensino de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) tem a capacidade de possibilitar que o aluno veja o mundo com uma perspectiva diferente. A inserção na cultura científica capacita-o para a criticidade e, através

de conhecimentos da área, ele também é capaz de tomar decisões mais conscientes em seu dia a dia. Sendo assim, é de suma importância o ensino desses saberes desde os anos iniciais, pois, na presença da área científica, o aluno poderá desenvolver o interesse no ramo e, futuramente, tornar-se um jovem interessado na carreira científica, além de um ser crítico social¹¹.

Nessa perspectiva há atividades experimentais no ensino de ciências que englobam diferentes modalidades, tais como: as atividades de investigação, que se organizam numa série de etapas destinadas aos alunos, desde a problematização, levantamento de hipóteses, preparo e execução dos procedimentos até a análise e discussão dos resultados¹²; atividades de verificação, que são utilizadas em grande parte para verificar a validade de leis e modelos teóricos e para analisar dados quantitativos; e as atividades de demonstração, cujo objetivo é ilustrar e tornar o conteúdo mais concreto¹³.

As atividades experimentais no ensino de Ciências da Natureza podem ser realizadas de distintas formas e finalidades. Sendo assim, cabe ao professor definir a melhor estratégia para utilizar as atividades experimentais na esfera educacional, levando em consideração a turma, o espaço e tempo disponíveis e os recursos necessários para a execução da atividade¹⁴.

Considerando a experimentação através de vídeos, existem vantagens e limitações quando comparada à prática experimental presencial. A ausência de oportunidade de participação dos alunos é uma das limitações que a experimentação através de vídeos apresenta, apesar disso, esse modo pode ser eficaz em situações em que não seja possível realizá-la de forma presencial, seja por conta da periculosidade do experimento, falta de estrutura ou materiais, tempo insuficiente para a realização do experimento¹⁵ ou, ainda, pela vivência de uma pandemia que exija isolamento social, como a de covid-19 na qual vivenciamos longo isolamento.

A divulgação científica (DC) é uma estratégia que utiliza de ferramentas para comunicação de informações da ciência e tecnologia, sobretudo de forma acessível, destinada ao público¹⁶. Para Barin, Ellensohn e Silva¹⁷, o TikTok tem potencial para ser utilizado no âmbito educacional, uma vez que, com essa plataforma digital, é possível unir ludicidade e conteúdo, podendo ser trabalhado tanto na exposição de um conteúdo a ser compreendido pelos alunos quanto como método avaliativo criativo.

Dessa forma, a pergunta motivadora que norteia a hipótese deste trabalho é: quais estratégias pedagógicas podem potencializar a divulgação científica de conteúdos audiovisuais no TikTok? O crescente consumo de conteúdo pelos jovens por meio da internet/mídias sociais, a necessidade de diversificar o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação do espaço virtual para realização de DC orientaram o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar possíveis estratégias pedagógicas presentes em vídeos de experimentos de Ciências Naturais (Biologia, Química e Física) na plataforma TikTok. Como objetivos específicos, almejou-se: identificar, analisar e categorizar os materiais audiovisuais relacionados a experimentos de Ciências

11 VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 213-227, maio/ago. 2013. p. 223.

12 OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010. p. 150.

13 ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003. p. 191.

14 OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. **Contribuições...** Op. cit., p. 152.

15 SANTOS, Railane Inácio dos et al. Experimentação mediante vídeos: concepções de licenciandos sobre possibilidades e limitações para a aplicação em aulas de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Sociedade Brasileira de Química. Brasília: [S. n.], 2010.

16 BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: conceitos e funções. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 37, n. 9, p. 1420-1427, 1985. p. 1421.

17 BARIN, Cláudia Smaniotto; ELLEN SOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas. O uso do TikTok no contexto educacional. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630-639, 2021. p. 638.

da Natureza no TikTok, para então propor novo(s) sentido(s) acerca do uso dessa plataforma.

Ainda assim, é importante destacar a importância dos docentes na educação para além do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A utilização de tecnologias digitais no contexto educacional, apesar de diminuir a distância física, não substitui o papel dos docentes, uma vez que compartilhar conhecimento demanda estratégias únicas realizadas por esses profissionais¹⁸.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho seguiu os preceitos de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa com objetivo descritivo, pois essa combinação pode favorecer a compreensão de fatos, processos e eventos, proporcionando então uma melhor análise^{19,20}. Dessa forma, os dados quali-quantitativos obtidos da amostragem de vídeos de experimentação relacionados a Ciências da Natureza presentes no TikTok foram analisados e refletidos. As análises debruçaram-se, com adaptações, nas pesquisas de Barin, Ellensohn e Silva²¹, de Literat²² e Gomes²³.

4.1 Seleção de vídeos de Ciências da Natureza no TikTok.

A pesquisa desenvolveu-se por meio da seleção e avaliação pedagógica de vídeos experimentais relacionados ao ensino de Ciências da Natureza presentes na plataforma TikTok. Primeiramente, a seleção dos vídeos foi adaptada de acordo com o trabalho de Literat²⁴. Foi utilizado o termo “experimento científico” relacionado à área de Ciências da Natureza para a procura de vídeos na própria plataforma. Desta primeira busca, foram aplicados dois filtros disponibilizados pelo TikTok para limitar e aprimorar ainda mais o alvo desta pesquisa. Um deles é temporal, no qual foi utilizado para pesquisa de vídeos recentes, publicados somente nos “últimos 6 meses”, e o outro filtro é referente à ordem de “relevância” e “mais curtidos”. Sendo assim, houve duas buscas no aplicativo TikTok com o termo “experimento científico” de acordo com os filtros associados: (i) últimos 6 meses + relevância e (ii) últimos 6 meses + mais curtidos.

Utilizando o termo previamente determinado, a primeira busca na plataforma TikTok forneceu os vídeos relevantes dos últimos seis meses em relação à data da procura em ordem aleatória, uma vez que, para esse filtro, os vídeos não se apresentam em uma ordem definida. Todavia, na segunda busca, os vídeos mais curtidos dos últimos 6 meses apresentaram-se em ordem decrescente. Os vídeos sugeridos pela plataforma foram submetidos a outra delimitação interna manual: o conteúdo disponível deveria apresentar-se em língua portuguesa. A partir dessas buscas, os vídeos escolhidos para análise foram os cinco primeiros obtidos após a combinação e aplicação dos filtros de cada busca efetuada. Com os dez vídeos selecionados, e para uma melhor análise dos dados, optou-se por retirar aqueles que não possuíam relação com

18 HONORATO, Hércules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. *REDE – Revista Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. p. 217.

19 MOREIRA, Marco A.; ROSA, Paulo R. S. *Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos*. Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências. Porto Alegre: [S. n.], 2009. p. 7.

20 GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. p. 13

21 BARIN, Cláudia Smaniotto; ELLEN SOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas. O uso... Op. cit.

22 LITERAT, Ioana. “Teachers Act Like We’re Robots”: TikTok as a Window Into Youth Experiences of Online Learning During COVID-19. *American Educational Research Association (AERA)*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-15, 2021. p. 3.

23 GOMES, Luiz. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, 2008. p. 486.

24 LITERAT, Ioana. “Teachers... Op. cit.

a palavra-chave escolhida. Sendo assim, três vídeos foram retirados, sobrando apenas sete, sendo quatro vídeos do filtro (i) e três vídeos do filtro (ii). A partir de então, houve uma análise individual levando em consideração os critérios estruturais e pedagógicos de cada um. Utilizou-se, de maneira adaptada, 16 itens presentes no trabalho de Gomes²⁵ para analisar materiais audiovisuais de educação, neste trabalho denominados de critérios. Cabe ressaltar que a análise utilizada é limitada enquanto estratégia pedagógica, pois não realizou de forma concreta o aspecto ensino-aprendizagem, mas se apropriou daquelas apresentadas nos vídeos.

4.2 Avaliação pedagógica de vídeos.

Em seu trabalho, Gomes²⁶ propõe cinco categorias com diversos itens em cada uma delas para a análise de produções audiovisuais voltadas para o contexto educacional a fim de auxiliar professores na escolha de materiais possíveis de serem utilizados. Tendo como base o trabalho do autor citado, efetuou-se um quadro geral para a análise dos vídeos selecionados na plataforma TikTok, como mostrado no Quadro 1. Nele encontram-se o título e o tempo do vídeo analisado, as categorias e os critérios, com as respectivas descrições/explicações aplicadas para análise, totalizando 16 critérios (100%).

Quadro 1: Critérios para análise educacional de vídeos selecionados na plataforma TikTok

Vídeo Analisado		
Categoria	Título	Título original do vídeo
	Tempo	Tempo total de duração do vídeo
	Critério	
1. Conteúdo	1.1 Clareza	Há clareza/exatidão nos conteúdos explicados no vídeo?
	1.2 Suficiência da quantidade de informação	A quantidade de informações é suficiente para compreensão?
	1.3 Adequação da linguagem	A linguagem relacionada ao conteúdo utilizado é adequada ao público-alvo?
	1.4 Adequação do conteúdo	Há uma adequação do conteúdo relacionado aos referenciais teóricos do tema e ao público-alvo?
	1.5 Qualidade científica	O vídeo baseia-se nos princípios científicos?
	1.6 Referência	O vídeo apresenta (indícios de) referências bibliográficas?
2. Aspectos técnico-estéticos	2.1 Tratamento formal da imagem	O vídeo apresentou-se bem elaborado tecnicamente?

Continua...

25 GOMES, Luiz. Vídeos...
Op. cit.

26 Ibidem, p. 485.

Quadro 1: Continuação

Vídeo Analisado		
Categoria	Título	Título original do vídeo
	Tempo	Tempo total de duração do vídeo
	Critério	
	2.2 Música e efeitos sonoros	É possível identificar a presença de músicas e efeitos sonoros utilizados para a composição do vídeo?
	2.3 Interações	Existe interações entre imagem-imagem e imagem-música?
	2.4 Estrutura narrativa	O vídeo possui uma boa estrutura narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão)?
3. Proposta pedagógica	3.1 Aplicações práticas do conteúdo	É possível identificar aplicações práticas do conteúdo no cotidiano?
	3.2 Objetivos claros	O vídeo apresenta/fornece seus objetivos?
	3.3 Interdisciplinaridade	O vídeo estabelece relação com uma ou mais disciplinas/ramos do conhecimento?
4. Público a que se destina	4.1 Definição clara e identificável do público	O autor explicita seu público-alvo?
	4.2 Previsão de conhecimento prévio	É possível identificar a necessidade de saberes anteriores para o entendimento do vídeo?
	4.3 Proposta pedagógica alinhada ao público-alvo	A proposta de ensino do vídeo está de acordo com o público-alvo?
Total de critérios	16 (100%)	x/16

Fonte: Elaborado pelos autores.

5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ENCONTRADAS

A busca pelos vídeos sobre experimentos científicos da área de Ciências da Natureza na plataforma TikTok ocorreu no dia 22 do mês de abril do ano de 2022 numa conta sem *login* para garantir a imparcialidade nos resultados. Após a utilização do termo “experimento científico” associado aos filtros (i) e (ii) e, ainda, com a delimitação interna manual (vídeos em língua portuguesa), foram selecionados dez vídeos, sendo cinco de cada filtro. Vale salientar que houve vídeos que apareceram tanto para o filtro (i) quanto para o filtro (ii), estes foram mantidos e contados de forma duplicada.

Os vídeos identificados foram listados e, após breve análise, foram removidos os vídeos que não possuíam relação com a palavra-chave utilizada na

busca. Após exclusão, apenas 7 vídeos restaram para serem avaliados de acordo com os critérios de análise de vídeos didáticos²⁷, sendo quatro destes pertencentes ao filtro (i) e os outros três ao filtro (ii), como mostra o Quadro 2. No mesmo quadro, os vídeos excluídos foram sinalizados com um traço (-).

Quadro 2: Organização dos vídeos em ordem decrescente de acordo com a quantidade de critérios/categorias baseados em Gomes (2008)

Vídeo	Vídeos de acordo com o filtro (i) últimos 6 meses + relevância	Quantidade e porcentagem de categorias	Vídeos de acordo com o filtro (ii) últimos 6 meses + mais curtidos	Quantidade e porcentagem de categorias
1	"O experimento da dupla fenda explicado parte 1"	9/16 = 56,25%	"O experimento da dupla fenda explicado parte 1"	9/16 = 56,25%
2	"Você tem tudo para fazer experimento em casa!"	7/16 = 43,75%	"O experimento da dupla fenda explicado parte 2"	9/16 = 56,25%
3	(sem título)	3/16 = 18,75%	(sem título)	3/16 = 18,75%
4	"Resolvemos fazer experimentos químicos na escola."	2/16 = 12,50 %	-	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar o conteúdo de Ciências da Natureza presente em cada vídeo selecionado, percebeu-se que nenhum deles relacionava-se à área de Biologia. Todavia, no filtro (i), a maior parte dos vídeos foram da área de Química, compondo 75% dos vídeos, enquanto no filtro (ii) a maioria dos vídeos estão elencados na área de Física, equivalente a 66,7%. Zeng, Schäfer e Allgaier²⁸ também encontraram dados similares ao investigar a função de memes científicos no TikTok, assim como o seu potencial papel na comunicação científica. Dos 1.368 vídeos relacionados a memes de Ciências, os autores detectaram em uma amostra de 200 vídeos, selecionados aleatoriamente e codificados manualmente, que 55% tratavam-se sobre Física e Química (109 vídeos), enquanto apenas 9% eram relacionados à Biologia.

A análise individual dos sete vídeos selecionados, levando em consideração os 16 critérios estruturais e pedagógicos²⁹, revelou que o vídeo intitulado "O experimento da dupla fenda explicado parte 1" – identificado como vídeo (a) na Figura 1 a seguir – apresentou nove dos 16 critérios, representando 56,25% deles. Destaca-se que esse vídeo foi apresentado na seleção de pesquisa de vídeos de ambos os filtros (i) e (ii).

27 Ibidem, p. 486.

28 ZENG, Jing; SCHÄFER, Mike S.; ALLGAIER, Joachim. Reposting "till albert einstein is TikTok famous": The memetic construction of science on TikTok. *International Journal of Communication*, [S. l.], v. 15, p. 3216-3247, 2020. p. 3223.

29 GOMES, Luiz. Vídeos... Op. cit. p. 486.

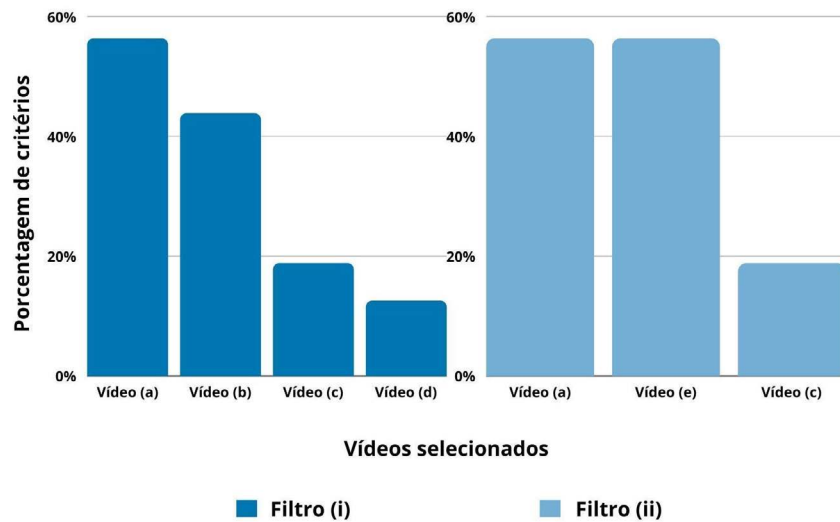


Figura 1: Porcentagem de critérios presentes nos vídeos de acordo com o filtro (i) últimos 6 meses + relevância e nos vídeos de acordo com o filtro (ii) últimos 6 meses + mais curtidos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O vídeo (a) foi postado pelo perfil @conscienciaelevada e, de acordo com o resultado compilado nesta pesquisa, percebeu-se que este obteve o primeiro lugar na classificação dos vídeos em ordem decrescente, conforme citado na metodologia. Destacou-se por possuir clareza em sua explicação, uma boa quantidade de informações para a compreensão do tema, linguagem adequada ao conteúdo, além de estar relacionado aos referenciais teóricos básicos do tema abordado (experimento da dupla fenda) em mecânica quântica, como as obras de Halliday, Resnick e Walker³⁰ e de Young e Freedman³¹. Outras características positivas desta produção audiovisual relacionam-se à qualidade científica, aos aspectos técnicos-estéticos, como uso de animações, músicas e efeitos sonoros sincronizados, além de boa estrutura narrativa e interações entre imagem-imagem e imagem-som.

Explorando um pouco mais o vídeo (a) “O experimento da dupla fenda explicado parte 1”, foi possível identificar que ele se destacou muito na plataforma uma vez que, até o dia 31 do mês de julho de 2022, possuía 43 mil curtidas, 329 comentários e 790 compartilhamentos. Por meio de uma breve leitura dos comentários, verificou-se diversos relatos positivos dos espectadores/consumidores do conteúdo. Ling *et al.*³² destacam cinco elementos que contribuem para um vídeo se propagar rapidamente e ter ampla visibilidade no TikTok. O primeiro elemento trata-se da popularidade do criador do vídeo, quanto mais seguidores um criador tiver, maior será a probabilidade de seu vídeo ter um bom desempenho no TikTok. Isso pode sugerir que o bom desempenho que o vídeo (a) obteve nas análises realizadas está atrelado

30 HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de física:** óptica e física moderna. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. v. 4.

31 YOUNG, Hugh D.; FREEDMAN, Roger A. **Física IV:** óptica e física moderna. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. v. 4.

32 LING, Chen *et al.* Slapping Cats, Bopping Heads, and Oreos Shakes: Understanding Indicators of Virality in TikTok Short Videos. In: ACM WEB SCIENCE CONFERENCE 2022, 14, 2022, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Association for Computing Machinery, 2022. p. 164-173. p. 7.

ao elevado quantitativo de 27,3 mil seguidores que a conta @conscienciaelevada possuía até a presente data consultada.

O segundo elemento citado por Ling *et al.*³³ como favorável para um vídeo se propagar rapidamente enquadra-se na característica técnica, sendo relacionado à distância entre a câmera e o objeto a ser filmado. As produções que são filmadas com a câmera próxima do objeto principal ou em uma distância média são vídeos que se destacam no TikTok. O terceiro elemento é a data de postagem do material audiovisual, em que os vídeos mais recentes possuem a maior probabilidade de se difundirem rapidamente. Com relação a esses dois elementos, é possível comparar e perceber que no vídeo (a) as partes primordiais sempre apareciam de forma destacada para que o espectador pudesse visualizar melhor o que estava sendo demonstrado. É importante ressaltar também que esse vídeo foi postado em 20 de janeiro de 2022, mas não é possível inferir, de forma concreta, se ele obteve significativa visibilidade no exato momento de sua publicação ou em algum momento posterior. O quarto elemento está relacionado à presença de texto no vídeo para nortear os espectadores, fator este que contribui para a sua grande difusão. Por último, o quinto elemento é o ponto de vista em que o vídeo foi filmado, sendo aqueles que são filmados em segundo ponto de vista têm maior capacidade de ganhar visibilidade³⁴. No vídeo (a) verificou-se que apresenta legenda, o que possibilita o acompanhamento da fala por quem está assistindo.

Um trabalho publicado na *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, em 2020, apresentou uma entrevista realizada com três jovens criadores de vídeos. Quando questionados sobre “o que o TikTok tem que o diferencia de outras plataformas”, os entrevistados apresentaram a grande diversidade de temas encontrados nos vídeos curtos da plataforma, a maneira como as pessoas produzem seus conteúdos audiovisuais com mais humor e espontaneidade e a possibilidade de falar e contar histórias engraçadas ou pessoais. Assim, a autora do texto da entrevista descreve que TikTok oferece uma completa experiência interativa para os jovens e, por isso, alcança rapidamente esse público³⁵.

Apesar de possuir a maior quantidade de critérios, de acordo com a análise apresentada neste trabalho, encaixando-se então como um bom material audiovisual, o vídeo (a) “O experimento da dupla fenda explicado parte 1”, citado anteriormente como em destaque na busca realizada nesta pesquisa, ainda carece de alguns aprimoramentos, como a explicitação do objetivo do vídeo, a definição de um público-alvo, referenciais bibliográficos utilizados e articulação do tema com outras áreas do conhecimento (interdisciplinaridade). O trabalho de Melo³⁶ sobre vídeos que se dizem aulas de Ciências da Natureza no YouTube destacou a importância de algumas dessas características ausentes no vídeo (a). Para o autor, quando um conteúdo é relacionado a outras disciplinas e temas, a compreensão de certas problemáticas pode se tornar mais simples. Além disso, destaca a importância da utilização de referências bibliográficas para transmitir confiabilidade e, sobretudo, servir de repertório, aspirando à formação científica, cultural e artística de quem assiste³⁷.

33 LING, Chen *et al.* Slapping... Op. cit.

34 *Ibidem*, p. 170.

35 QUIROZ, Natalia Tamara. TikTok: La aplicación favorita durante el aislamiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, [S.l.], n. 14, p. 1-9, 2020. p. 4.

36 MELO, Maria Eduarda de. Vídeos que se dizem aulas de ciências da natureza no YouTube: construção de instrumento para análise didático-pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2021. p. 134.

37 *Ibidem*, p. 118.

Em contrapartida, o vídeo que não possui título, vídeo (c), que aborda conteúdo sobre fluidos não-newtonianos e outro vídeo intitulado “Resolvemos fazer experimentos químicos na escola.”, vídeo (d), possuíam 18,75% e 12,50% da quantidade de critérios avaliados, respectivamente. Neles, o critério em destaque é a presença de “[...] aplicações práticas do conteúdo”, diferentemente do vídeo (a), que apresentou maior porcentagem dos critérios de acordo com a avaliação realizada com base no trabalho de Gomes³⁸.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procurou-se averiguar as possíveis estratégias pedagógicas em produções audiovisuais da ferramenta de entretenimento de vídeos curtos TikTok para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as Ciências Naturais (Biologia, Química e Física), a fim de encontrar resultados que sirvam de aporte para a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências da Natureza, em específico, de vídeos de experimentos científicos, contribuindo também para a área de divulgação científica.

Conclui-se através das análises dos dados coletados que a pesquisa da palavra-chave “experimento científico” no TikTok resultou numa carência de materiais audiovisuais relacionados ao tema possíveis de serem considerados adequados para uso pedagógico de acordo com os critérios estabelecidos por Gomes³⁹. No entanto, foi possível detectar que os vídeos de experimentos que agregam características de linguagem clara, informações dimensionadas e qualidade científica se sobressaem no viés pedagógico, com potencial propagação e perspectiva de divulgação científica dos conteúdos audiovisuais. Destaca-se, ainda, a hipótese de que a escassez de vídeos curtos relacionados à experimentação científica pode estar relacionada à utilização dos filtros (i) ou (ii) e, também, à aderência do filtro manual (vídeos em língua portuguesa). Ademais, é preciso questionar a aparição de vídeos não pertencentes ao tema mesmo com o uso da palavra-chave escolhida.

Vale refletir, após os apontamentos e análises dos dados coletados, sobre o maior quantitativo de materiais audiovisuais sobre experimentos na área de Ciências da Natureza relacionados a conteúdos de Química ou de Física comparado com vídeos destinados a explorar temas de Biologia. É possível refletir que os conteúdos dessas duas áreas em destaque podem apresentar maiores dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante a utilização de diferentes recursos, como o audiovisual, para a explanação em contexto educacional e até popularização e (res)significação de conhecimentos destas áreas em destaque.

Dessa forma, este trabalho apresenta apontamentos para a mobilização da plataforma TikTok não somente com propósito de entretenimento, mas também como potencial repositório para a produção/disseminação de informações científicas qualificadas na esfera educacional. É importante ressaltar que a utilização

38 GOMES, Luiz. Vídeos...
Op. cit.

39 Ibidem, p. 486.

do audiovisual na educação não substitui o papel do professor, mas o auxilia ao ampliar as alternativas em sua prática pedagógica. Para isso, o profissional precisa adquirir formação voltada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 176-194, 2003.

ARRUDA, Robson Lima de. Prefiro a escola: percepções de alunos e familiares sobre o ensino remoto. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/737>. Acesso em: 25 maio 2023.

BARIN, Cláudia Smaniotto; ELLENSOHN, Ricardo Machado; SILVA, Marcelo Freitas. O uso do TikTok no contexto educacional. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 630-639, 2021. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/RENOTE/RENOTE-2020-2/trabalhos-selecionados-2020-2/211482.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: conceitos e funções. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 37, n. 9, p. 1420-1427, 1985.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturais colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/694>. Acesso em: 25 maio 2023.

GOMES, Luiz. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, 2008. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3710>. Acesso em: 25 maio 2023.

GOZER, Maruza Silverio.; SOUZA, Suyanne Tolentino.; MALLMANN, Francisco. As mídias audiovisuais e a sua utilização na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 5302-5310. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47872694-As-midias-audiovisuais-e-a-sua-utilizacao-na-educacao.html>. Acesso em: 25 maio 2023.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert; WALKER, Jearl. **Fundamentos de física: óptica e física moderna**. 10. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. v. 4.

HONORATO, Hércules Guimarães; MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. A arte de ensinar e a pandemia covid-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. Disponível em: <http://faculdadeanicsun.hospedagemdesites.ws/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/article/view/39>. Acesso em: 25 maio 2023.

KEMP, Simon. Digital audiences swell, but there may be trouble ahead. **We Are Social**, 21 jul. 2021. Disponível em: <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/07/digital-audiences-swell-but-there-may-be-trouble-ahead/>. Acesso em: 25 maio 2023.

LING, Chen *et al.* Slapping Cats, Bopping Heads, and Oreos Shakes: Understanding Indicators of Virality in TikTok Short Videos. *In: ACM WEB SCIENCE CONFERENCE 2022*, 14, 2022, Barcelona. **Anais...** Barcelona: Association for Computing Machinery, 2022. p. 164-173. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3501247.3531551>. Acesso em: 25 maio 2023.

LITERAT, Ioana. “Teachers Act Like We’re Robots”: TikTok as a Window Into Youth Experiences of Online Learning During COVID-19. **American Educational Research Association (AERA)**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858421995537>. Acesso em: 25 maio 2023.

MELO, Maria Eduarda de. **Vídeos que se dizem aulas de ciências da natureza no YouTube: construção de instrumento para análise didático-pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229078>. Acesso em: 25 maio 2023.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso: 25 maio 2023.

MOREIRA, Marco A.; ROSA, Paulo R. S. **Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos**. Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências. Porto Alegre: [S. n.], 2009.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/31>. Acesso em: 25 maio 2023.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da pandemia de covid-19. **OPAS**, [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 25 maio 2023.

ORGAZ, Cristina J. ‘TikTok foi feito para ser viciante’: o homem que investigou as entranhas do aplicativo. **British Broadcasting Corporation (BBC) News Brasil**, [S. l.], 3 dez. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55173900>. Acesso em: 25 maio 2023.

QUIROZ, Natalia Tamara. TikTok: La aplicación favorita durante el aislamiento. **Revista Argentina de Estudios de Juventud**, [S. l.], n. 14, p. 1-9, 2020. Disponível em: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_c8c41a077a8d005cbf1da56ba763e36c. Acesso em: 25 maio 2023.

SANTOS, Railane Inácio dos *et al.* Experimentação mediante vídeos: concepções de licenciandos sobre possibilidades e limitações para a aplicação em aulas de química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Sociedade Brasileira de Química. Brasília: [S. n.], 2010. Disponível em: <http://www.sbq.org.br/eneq/xv/resumos/R0641-2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, Ellery Henrique Barros da.; SILVA NETO, Jerônimo Gregório da; SANTOS, Marilde Chaves dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 25 maio 2023.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Bahia, ano XVII, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 25 maio 2023.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 213-227, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/viewFile/1638/1046>. Acesso em: 25 maio 2023.

YOUNG, Hugh D.; FREEDMAN, Roger A. **Física IV: óptica e física moderna**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. v. 4.

ZENG, Jing; SCHÄFER, Mike S.; ALLGAIER, Joachim. Reposting “till albert einstein is TikTok famous”: The memetic construction of science on TikTok. **International Journal of Communication**, [S. l.], v. 15, p. 3216-3247, 2020. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/14547/3497>. Acesso em: 25 maio 2023.

As TICs no contexto do ensino remoto: uma experiência com anos finais de ensino fundamental

Rodrigo Avila Colla

Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

E-mail: rodrigo.a.colla@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma prática pedagógica de ensino remoto, realizada durante o isolamento social em virtude da pandemia de covid-19. Abordam-se mudanças no planejamento de Tecnologia e Inovação, integrante do currículo da rede municipal de Esteio-RS, em comparação com o plano inicial da disciplina. A metodologia consiste na análise do discurso das atividades dos educandos, confrontadas com seus comentários nas aulas por videoconferência. O objetivo é compreender como as proposições conduziram os educandos ao hábito da pergunta, fomentando pesquisas com o uso das TIC. Conclui-se que a elaboração de perguntas e hipóteses – aspecto inicial de qualquer estudo científico – ao trabalhar com demandas dos alunos, ao mesmo tempo faz com que eles se envolvam no processo educativo e ajuda a criar uma cultura de pesquisa.

Palavras-chave: educação a distância; ensino remoto; iniciação científica nos anos iniciais de ensino fundamental; cultura digital; TIC na educação.

Abstract: This article presents a remote teaching pedagogical practice developed during social isolation due to the covid-19 pandemic, addressing the changes made to the Technology and Innovation plan, part of the state curriculum in Esteio, Rio Grande do Sul. Using discourse analysis on the students' activities, confronted with their comments in class by videoconference, it seeks to understand how the proposal fostered the habit of asking questions and ICT-based research in the students. In conclusion, a student-centered development of questions and hypotheses, the initial point of any scientific study, motivates their involvement in the learning process and helps to create a research culture.

Keywords: distance education; remote teaching; research in secondary education; digital culture; ICT in education.

Recebido: 07/07/2021

Aprovado: 15/09/2022

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar alguns resultados de um projeto realizado com seis turmas de ensino fundamental – anos finais (6º a 9º ano) – duas de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. A prática pedagógica relatada foi realizada em uma escola municipal de Esteio, Rio Grande do Sul, no âmbito da disciplina de Tecnologia e Inovação, ao longo de 2020, ano em que ela foi incluída no currículo da rede, e no primeiro semestre de 2021.

A disciplina foi introduzida no currículo dos anos finais de ensino fundamental (6º a 9º ano) a fim de desenvolver de modo articulado habilidades de eixos como tecnologia, inovação e metodologia científica. Os professores tiveram relativa autonomia para desenvolver projetos de trabalho e apresentá-los à Coordenação da Secretaria de Cultura responsável pela proposição e pelo acompanhamento da disciplina, bem como pela promoção de iniciativas envolvendo os eixos mencionados.

No começo do ano letivo de 2020, o objetivo do planejamento da disciplina era iniciar estudantes dos anos finais de ensino fundamental na prática de pesquisa usando algumas ferramentas do Google, a saber: Pesquisa, Gmail, Maps, Documentos, Drive, Google Meet, Tradutor, YouTube, Google Acadêmico e Google Classroom. Inicialmente, o tempo previsto para a realização de cada projeto de pesquisa desenvolvido na disciplina era de três meses considerando que cada turma tinha um encontro semanal (uma hora/aula por semana). A ideia era que os resultados das pesquisas fossem apresentados pelos(as) alunos(as) por meio de videoaulas que seriam postadas em um canal do YouTube criado para a turma pelo docente. Em virtude da pandemia causada pelo coronavírus, as aulas foram suspensas em março de 2020 e foram retomadas de forma remota somente em maio do mesmo ano. Em razão disso, o projeto da disciplina teve de sofrer uma série de adequações. A proposta inicial, de se trabalhar em grupos, também teve de ser abandonada. Nesse novo formato, os(as) alunos(as) tinham, semanalmente, trinta minutos de aula on-line via Google Meet e recebiam, quinzenalmente, por grupos de WhatsApp, atividades em documentos de Word (ou as retiravam impressas na escola).

A previsão era de que as aulas presenciais do ensino fundamental retornassem na rede no início de março de 2021, com um sistema de rodízio que reduzia o número de alunos por turma e tornava opcional a presença em sala de aula, propiciando também a modalidade remota¹. Contudo, a intensificação de casos de Covid-19 no estado do Rio Grande do Sul no fim do mês de fevereiro adiou o retorno, que só ocorreu em meados de maio, de modo que nos meses de março e abril de 2021 – bem como na primeira quinzena de maio – as aulas também ocorreram de forma remota. Sendo assim, os encontros remotos desse período também se inserem no contexto desta pesquisa.

¹ Convencionou-se chamar a modalidade que abrange, ao mesmo tempo, aulas presenciais e remotas de “híbrida”. Na rede municipal de Esteio, a orientação em 2021 foi para que os(as) professores(as) transmitissem suas aulas presenciais via Google Meet.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A cidade de Esteio está localizada na região metropolitana de Porto Alegre e tem pouco mais de 80 mil habitantes. Trata-se de um município quase totalmente urbano e com um território bastante diminuto (27,543 km²), consistindo no menor município do estado do Rio Grande do Sul em termos de área. Como decorrência desses fatores, possui uma densidade demográfica elevada para os padrões brasileiro (23,8 hab./km²) e gaúcho (40,38 hab./km²): 3.005,9 habitantes por km². Possui um PIB per capita de R\$ 25.344,95, bem abaixo da média do índice no estado (R\$ 36.206,54). A cidade é conhecida por sediar, desde 1970, a Expointer, feira agropecuária que é considerada o maior evento de exposição de animais da América Latina.

A experiência aqui descrita foi realizada numa escola distante cerca de cinco quilômetros do centro da municipalidade, num bairro de classe média baixa, cercado por alguns conjuntos habitacionais e regiões em situação de maior vulnerabilidade. Dessa maneira, há uma disparidade de acesso à tecnologia e aos meios de comunicação e informação bastante grande entre os(as) educandos(as). Esse fato, inclusive, ajuda a justificar a baixa adesão às aulas remotas, que são objeto da análise empreendida neste artigo, bem como às atividades enviadas para serem feitas em casa. Os(as) estudantes retiravam as atividades impressas na escola, mas muitos não as realizavam. Por meio de contatos feitos pela orientação escolar, soube-se que, em virtude da suspensão das atividades escolares presenciais em todos os níveis do ensino no ano letivo de 2020 e da precarização das condições de vida das famílias (seja por os responsáveis perderem seus empregos, seja pela redução de arrecadação de pequenos empresários e prestadores de serviços), alguns alunos(as) tiveram de cuidar de irmãos ou sobrinhos menores para que pais ou familiares pudessem trabalhar – ou eles mesmo precisaram trabalhar, muitas vezes em atividade informais, para ajudar financeiramente as famílias. Devido a essas circunstâncias, frequentemente aliadas à falta de acesso a uma internet de qualidade e/ou computadores/celulares, vários(as) alunos(as) encontraram dificuldades para acompanhar as videoconferências via Google Meet e realizar as tarefas escolares. Nesse sentido, apesar do contingente de alunos(as) matriculados nas seis turmas contempladas nesta pesquisa ser superior a 150, aqueles cujos enunciados puderam ser considerados a fim de tecer as considerações aqui presentes não passam de dez. Educandos(as) que não eram assíduos(as) nas videoconferências ou que não participavam e que não realizavam as atividades quinzenais, evidentemente, não tiveram suas falas e produções consideradas, pois não foi possível analisar comparativamente suas contribuições e, levando em conta os objetivos da disciplina, a evolução de suas habilidades.

3. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa consiste na análise das atividades escritas dos educandos por parte do docente, confrontada com seus comentários nas aulas por videoconferência. Nesse sentido, é utilizada a análise do discurso foucaultiana². Esta, em contraposição às outras tradições de análise discursiva, está interessada “não nos detalhes de textos falados e escritos, mas em olhar historicamente os discursos”³. Já o planejamento das atividades enviadas aos educandos primou por exercícios de pesquisa usando as ferramentas do Google e, geralmente, envolvia o uso de mais de um aplicativo. As atividades realizadas pelos educandos consistiram em revisões bibliográficas e análises documentais (de notícias, áudios e vídeos) para resolver desafios enviados pelo professor. Também foi dada liberdade para que fossem utilizados livros, enciclopédias, dicionários etc., como suportes para as atividades de pesquisa. Diferentes formas de expressão foram contempladas como possibilidades para que os(as) educandos(as) apresentassem os resultados de suas pesquisas: uso/criação de memes, desenhos, textos, histórias em quadrinhos, charges, vídeos. As videoconferências, realizadas por Google Meet, ocorreram uma vez por semana e visaram a tirar dúvidas e lançar novos desafios e perguntas a partir dos achados de pesquisa dos(as) educandos(as).

No que tange à noção de discurso que orientou as análises, baseada em Foucault, cabe frisar que se trata de

[...] um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (“um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”), para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. E a noção de enunciado em Foucault é contraposta à noção de proposição e de frase [...], concebendo-o como a unidade elementar, básica que forma o discurso. O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva.⁴

Os enunciados dos sujeitos desta pesquisa, inicialmente, davam fortes indícios de terem origem numa racionalidade que supõe um jeito certo e um errado de fazer as coisas e/ou responder determinada questão. Logo, o discurso dominante era orientado por uma visão dicotômica e reducionista da realidade. Ademais, com frequência conotavam a crença de que só há uma maneira correta de sanar certo problema ou responder dada pergunta, o que em muitos casos não encontra sustentação nem do ponto de vista lógico nem matemático. Entretanto, tal compreensão é corriqueira no senso comum e ecoa uma visão moralista com forte influência do paradigma da ciência moderna, ainda bastante marcado pela metafísica. Nietzsche rompe com a metafísica e, inaugurando o perspectivismo, prepara o terreno para a análise do discurso nos moldes em que Foucault a leva a cabo. Não por acaso, ao comentar a análise do discurso foucaultiana, Fischer⁵ traz à tona uma marca importante do ideal de formação nietzschiano: a vida como obra de arte. Nas palavras da autora,

2 FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996; Idem. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

3 GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 247.

4 BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004, p. 33.

5 FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obras de arte.⁶

Nas primeiras manifestações dos(as) estudantes, não havia nenhum sinal de que reconheciam um suposto erro como motivador de perguntas mais “acertadas”/apropriadas. No momento em que passaram, pouco a pouco, a realizar seus exercícios de pesquisa buscando “cercar” os problemas em vez de querer solucioná-los, especular respostas em vez de lançá-las peremptoriamente, compreenderam que o conhecimento é um processo contínuo e que, neste caso, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) propiciam um manancial de possibilidades para dar continuidade a pesquisas que envolvem temas de seus interesses. A dinâmica da rede ou teia (*web*), em que as informações estão dispostas de modo a se conectarem e remeterem umas às outras, por seu turno, representa esse processo de modo bem marcante e acessível às pessoas comuns. Contudo, para que pesquisas na *web* subsidiem adequadamente a apreensão/produção de conhecimentos/problemas, é preciso atenção às fontes e à checagem de informações, bem como refinar a capacidade de selecionar materiais e manter o foco no problema. Esses temas também foram explorados com os(as) alunos(as) por meio de atividades que abordavam questões tais como: redes sociais, *fake news*, uso de mais de uma fonte para uma mesma resposta etc.

6 Ibidem, p. 222.

7 BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 21.

8 SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008, p. 820.

9 Ibidem, p. 824.

10 Ibidem, p. 825.

11 SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

12 Trata-se do documento intitulado *Convite oficial e contexto da Conferência Internacional: O Impacto das TICs na Educação*, de 2010.

13 SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão... Op. cit., p. 175.

4. AS TIC E A EDUCAÇÃO

As TIC podem ser definidas como um conjunto de recursos tecnológicos de que se lança mão de modo integrado a fim de obter determinado resultado, neste caso, educacional. Elas são, segundo Belloni⁷, “o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. Neil Selwyn⁸ argumenta que o uso das TIC na educação contribui para a “inclusão social em termos de oportunidades e resultados tecnológicos”. Oportunizar experiências educativas desse cunho é, portanto, atuar para promover a inclusão escolar e social, uma vez que “prover cada cidadão com os meios tecnológicos e as competências básicas para usar um computador não é um caminho fácil para superar a desigualdade digital”⁹. Tal desigualdade se deve a fatores complexos – idade, composição familiar, nível socioeconômico etc.¹⁰ – e, no caso de sujeitos em idade escolar, não pode ser combatida e minorada a não ser assumindo as TIC como uma realidade que carece de atenção pedagógica e que pode funcionar como aliada no processo de ensino-aprendizagem. Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro¹¹ corroboram essa visão. Respaldados em documento da Unesco¹², os autores afirmam que “a forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país”¹³.

Nesse sentido, a presença das TIC no processo formativo, sobretudo nas instituições públicas, exerce papel importante também para sanar o problema da exclusão digital, que, em nosso país, é bastante acentuada. Além disso, de acordo com Xavier, Teixeira e Silva¹⁴, as TIC, “sob orientação do professor, encaminham seus alunos para a pesquisa, compartilhamento de informação e construção de novos conhecimentos”. Isso porque as redes de ensino-aprendizagem digital que as TIC propiciam “permitem expandir a aprendizagem escolar muito para além dos seus muros. A interação e colaboração a distância é hoje uma realidade e são necessárias novas abordagens pedagógicas para poder tirar proveito educativo da comunicação e acesso à informação virtualizada”¹⁵.

Farias e Dias¹⁶ analisam os discursos presentes em documentos ibero-americanos sobre o uso de TIC na educação. Em termos gerais, os argumentos em favor das TIC tentam “forjar sentidos em torno de uma qualidade que, segundo os documentos, está associada a uma cultura digital que permitirá ao aluno apropriar-se de informações e competências voltadas à formação de sujeitos adaptados ao processo de globalização”¹⁷. Trata-se, de qualquer maneira, da defesa da formação de competências “para que se estabeleça maior conexão entre o indivíduo formado pela escola e o mundo do trabalho, frente aos novos desafios impostos pelas transformações tecnológicas”¹⁸. Nesse viés, convém pontuar a ênfase na importância da formação de competências. Segundo Moraes¹⁹, “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”.

Neves²⁰ coloca em perspectiva uma série de ações que entram em jogo na prática docente e, mais do que isso, considera o uso das TIC renovador e amplificador do papel dos(as) professores(as) em sala de aula. Podemos afirmar, inclusive, que a tais qualidades se une um potencial de diversificação de métodos e estratégias, tendendo a ampliar o rol de habilidades que podem ser trabalhadas/desenvolvidas junto aos educandos. Vejamos o que pontua a autora:

O professor é um gestor em sua sala de aula. Ele motiva, lidera, planeja, organiza, negocia, define tempo, conteúdos, pré-requisitos, abordagens, estratégias metodológicas, tecnologias e processos de avaliação. Ao educar com TICs, todas essas atividades se renovam e ampliam o papel do professor [...].²¹

A partir desse excerto, é interessante ressaltar a ênfase que a pesquisadora dá a(o) professor(a) como um gestor de sala de aula, imbuído de uma série de atribuições necessárias ao desenvolvimento de suas atividades como docente, mas, mais do que isso, ciente de que o espaço do(a) educando(a) precisa ser encarado como o fulcro do processo de ensino-aprendizagem, caracterizado “pelo protagonismo, pela interação e pela autonomia para criar, aprender, inovar”²².

É com um olhar orientado por tais pressupostos e ancorado na análise do discurso foucaultiana, que buscamos fazer algumas colocações sobre enunciados que vieram à tona nas intervenções dos(as) alunos(as) ao longo do ano letivo de 2020 e primeiro trimestre de 2021.

14 XAVIER, Márcio Câmara; TEIXEIRA, Célia Regina; SILVA, Bianca Priscila Saveti da. Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação e os desafios do educador. *Dialogia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2010, p. 106.

15 MEIRINHOS, Manuel. Os desafios educativos da geração Net. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, A Coruña, n. 13, p. 125-129, 2015, p. 3.

16 FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, 2013.

17 Ibidem, p. 100.

18 Ibidem, p. 98.

19 MORAES, Maria Candida. *Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação*. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, 1997, p. 53.

20 NEVES, Carmen Moreira de Castro. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 16-27, 2009.

21 Ibidem, p. 20.

22 Ibidem, p. 26.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros encontros presenciais de 2022 antes da paralisação das aulas, as principais atividades buscaram estimular os educandos a fazer perguntas que pudessem subsidiar pesquisas e que tivessem relação com temas de seu interesse. Apesar dos esforços, suas indagações em geral podiam ser respondidas com “sim” ou “não”, com “certo” ou “errado” etc. A maioria tinha bastante dificuldade de criar questões que pudessem, por exemplo, orientar um projeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, não tinham domínio de pequenos macetes que facilitam pesquisas no Google (como colocar expressões entre aspas) e desconheciam certas ferramentas. As atividades em grupo e, por vezes, o hábito de alguns de aproveitar esses momentos para circular pela sala, aliado a certa imaturidade para participar com autonomia de uma dinâmica dessa natureza, os levava a trocarem informações e, assim, muitas vezes as respostas às questões levantadas pelo professor eram bastante semelhantes. Eles(as) de fato demonstravam acreditar que havia uma resposta correta para a questão quando, na verdade, se tratava, antes, de provocações para fazê-los refletir e formular novas perguntas ou de opinar a respeito de determinados temas, estabelecendo relações com conhecimentos que já possuíam. Além disso, proposições que lhes davam mais liberdade para dar suas opiniões ou formulações de questões que lhes permitissem abordar temas mais diversos em suas respostas frequentemente geravam inseguranças, pois eles não identificavam o pretense caminho para se chegar ao que, na sua concepção, seria o resultado esperado pelo professor, a resposta certa. *A fortiori*, com as aulas remotas, a dificuldade maior de consultar colegas, o passar do tempo e o amadurecimento de um olhar voltado para a pesquisa, seus enunciados e a diversidade de respostas distintas às questões evidenciaram uma mudança de discurso. Ainda que de modo tênue foi possível perceber maior autonomia por parte dos(as) educandos(as). De modo mais livre, eles(as) associavam o tema dos exercícios com assuntos de seu interesse e, não raro, lançavam outras perguntas. Pode-se dizer que uma nova família de enunciados, até então ausente em suas falas, constituiu um novo discurso²³ acerca do que pensavam sobre temas centrais da disciplina como pesquisa, conhecimento, informação, ciência e tecnologia.

No período de ensino remoto, a proposição de desafios que envolvessem exercícios de pesquisa e instigassem os(as) educandos(as) a lançar perguntas a partir das pesquisas que realizavam, suscitou momentos interessantes, em que perguntas dos alunos trouxeram novos problemas para novas atividades. Decorre disso que os(as) alunos(as) influíram em grande medida no planejamento e sua participação contribuiu, desde o início, para que ele se tornasse mais coeso, isto é, as atividades de cada semana se tornaram mais bem articuladas umas com as outras, atribuindo dinamicidade e vida ao processo de ensino-aprendizagem, mesmo a distância. Recordemos que vida, para Nietzsche, é um “poder obscuro, impulsionador, inesgotável que deseja a si mesmo”²⁴. Atribuir vida ao processo de ensino-aprendizagem e aos conteúdos trabalhados, portanto, passa

23 Cf. BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução... Op. cit.

24 NIETZSCHE, Friedrich W. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 30.

pela proposição de práticas que prezem pela criação e que contemplem o conhecimento como produção. Tal produção, aliás, ficou patente em todo processo de construção das atividades que se constituíram a partir de perguntas/problemas trazidos à tona, na maioria dos casos, pelos próprios estudantes. As atividades propostas, assim, conduziram os educandos a adquirir o hábito da pergunta e conseguiram estimulá-los ao processo de pesquisa, mantendo-os com um interesse vivo e formando, por que não dizer, jovens pesquisadores e pesquisadoras. Com base nessa experiência, é possível concluir que o estímulo à elaboração de perguntas/hipóteses a partir das demandas dos(as) alunos(as), aspecto inicial de qualquer estudo científico, faz com que estes se engajem em maior medida no seu processo de ensino-aprendizagem e ajuda a criar, desde cedo, a cultura da pesquisa. Tal proposta visa dar conta dos conteúdos necessários aos educandos ao mesmo tempo em que os articula com suas realidades e demandas, propiciando situações para que atuem de modo autônomo e construam uma visão crítica do conhecimento e da sociedade²⁵. Aos poucos, a perspectiva de que tinha de haver uma resposta “certa” deu lugar à compreensão de que um “erro” muitas vezes subsidia a criação de perguntas/hipóteses que permitem abordar problemas em maior profundidade, sobretudo por meio de atividades de pesquisa. Logo, dado conhecimento ou saber não representa o esgotamento ou a solução de uma questão, mas a abertura de possibilidades para sua complexificação e para o surgimento de novas questões que se proliferam rizomaticamente²⁶. Um rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, portanto, as questões surgem de modo que, já *a priori*, sejam tomadas como campos ricos para a proliferação de conhecimentos. A pesquisa não é colheita, mas permanente fertilização, atuação criadora. As indagações dos(as) educandos(as), que antes se orientavam pela lógica de “entender o que o professor quer que respondamos”, passaram a configurar questões que representavam a articulação/associação da temática da atividade com assuntos que eram de seu interesse e/ou despertavam sua curiosidade e possuíam relação com o tema.

Nas próprias atividades entregues pelos(as) educandos(as) era possível notar, gradativamente, uma distorção maior das respostas em relação à ordem dos exercícios. Isso não ocorria em virtude de uma falta de entendimento da proposição, mas pelo fato de que eles(as) tinham compreendido que o mais importante não era que focassem na elaboração de uma resposta certa, mas que “cercassem” o problema com questões que o abarcavam em sua complexidade. Tal prática dá dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem e propicia experiências que educam para a diferença, oportunizando que diferentes olhares, demandas, opiniões e interesses venham à tona. Ao mesmo tempo, essa dinâmica contempla os conhecimentos (e a ciência) como oriundos de um processo em permanente movimento e atenta para o caráter provisório do saber.

Em dada ocasião, em meio à discussão de uma questão envolvendo a temática das medidas sanitárias preconizadas para a prevenção do coronavírus, uma aluna destacou, em tom peremptório: “é que é um vírus novo ainda,

25 LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

26 DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

27 Fala de aluna em uma aula remota ocorrida no ano de 2020.

28 Fala de aluno em uma aula remota ocorrida no ano de 2020.

29 Fala de aluna em uma aula remota ocorrida no ano de 2021.

30 COLLA, Rodrigo Avila. Formação na micropolítica escolar: por uma educação para além do conteúdo formal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, 2020, p. 13.

31 Alcinha usada com frequência para se referir ao aplicativo WhatsApp.

32 Fala de aluno em uma aula remota ocorrida no ano de 2021.

33 No Brasil, a cloroquina e a hidroxicloroquina foram, desde o princípio da pandemia, defendidas pelo presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores como remédios eficazes para tratar a Covid-19 e muitas vezes divulgadas como “tratamentos precoces” possíveis para a doença, apesar de diversos estudos apontando sua ineficácia e, inclusive, os riscos de reações adversas que poderiam agravar o quadro de pacientes. Em matéria de 21 de maio de 2021, a *BBC News Brasil* faz um retrospecto da história da defesa dos medicamentos por parte do governo brasileiro. O texto intitulado “A história de Bolsonaro com a hidroxicloroquina em 6 pontos: de tuítes de Trump à CPI da Covid” pode ser acessado no link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743>.

a ciência ainda vai descobrir muita coisa e até lá já vai ter outro vírus” (informação verbal)²⁷. Nesse sentido, os(as) estudantes se permitiram pesquisar com mais liberdade e adquiriram certa autonomia no processo. As inseguranças e dúvidas sobre as proposições enviadas a eles(as) a cada quinzena deram lugar a comentários que complementavam a ordem das atividades e, não raro, suscitavam outras perguntas. Em uma aula remota em que debatíamos heranças das tradições ameríndias em nossa sociedade e personagens históricos dos povos pré-colombianos, um aluno lançou a seguinte indagação que tensiona um aspecto marcante da cultura dominante: “*Sor [sic], por que a gente não tem nomes indígenas?*” (informação verbal)²⁸. Noutra oportunidade, uma jovem do 9º ano que não costumava participar das aulas, pediu a palavra e refletiu o seguinte: “*Eu fico me perguntando: se eles [os políticos] querem tanto que o vírus acabe, eles não deviam fazer o que os médicos dizem? Porque os políticos entendem de política, né?! De ciências [médicas], entendem os médicos*” (informação verbal)²⁹. Esse último comentário ilustra que as perguntas que surgiam a partir das atividades não só representavam a continuidade de um processo ainda incipiente de formação de pesquisadores/cientistas, mas também um traço determinante na obtenção de um nível de criticidade mais elevado. Dinâmicas que propiciem o surgimento de perguntas como essas, de qualquer maneira, são passos importantes para fomentar *culturas formativas* na educação básica a fim de que os educandos atuem como “cientistas de seus interesses, isto é, investigadores de problemas que tenham implicações em suas realidades”³⁰.

Um educando, numa fala em que comentava sua própria resposta a uma das questões da atividade remota enviada para aquela quinzena, demonstrou uma compreensão bastante madura dos conceitos de “informação” e “conhecimento”, muitas vezes tomados como sinônimos no senso comum. Nas palavras do estudante, “*o conhecimento da pessoa depende das informações que ela acessa*”. “*Aqueles tio [sic] que só se informam por grupo de Zap³¹ e acreditam em tudo*” (informação verbal)³², no dizer de um aluno, tendem a reverberar informações equivocadas e contribuir para a proliferação de *fake news* como se fossem notícias de fato. Essas informações, assim, suscitam o desconhecimento. O conhecimento, por seu turno, é produto de informações obtidas de modo mais rigoroso.

Outro aspecto interessante é que, nas aulas remotas do último trimestre de 2020, houve comentários recorrentes de alunos(as) distintos(as) sobre negacionismo e, especialmente, fazendo chacota com a recomendação de remédios sem comprovação científica para o combate à covid-19. A hidroxicloroquina era mencionada com frequência como sinônimo de “enganação”³³.

Levando em conta essas colocações, é possível afirmar que muitos(as) educandos(as) se encorajaram em defender a ciência e valorizar resultados oriundos de processos de pesquisa rigorosos que prezam pela validação e checagem da informação. Em algumas oportunidades, trabalhamos também questões relacionadas às *fake news* e foi possível notar que alguns adquiriram o hábito de checar uma informação em mais de uma fonte a partir disso. Antes, embora muitas vezes fosse solicitado nas atividades quinzenais que os(as) alunos(as)

pesquisassem em pelo menos duas fontes, a grande maioria ignorava essa recomendação. O senso de responsabilidade coletiva com o vírus também aumentou à medida que discutíamos que, em certa medida, a pandemia não acabava (e as aulas não retornavam) porque não havia nem um discurso uniforme quanto ao cumprimento de protocolos nem um esforço maciço de adesão por parte das pessoas a práticas (ou à abstenção delas) que ajudassem a combater a propagação do vírus. Um argumento defendido à exaustão pela parcela da sociedade mais consciente em relação ao cumprimento dos protocolos da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi reverberado por uma aluna numa das aulas: *“Não sei por que as pessoas têm que ficar todas juntas numa fila se isso não vai fazer a fila andar mais rápido”* (informação verbal)³⁴. Um desabafo de outra estudante, numa aula remota em meados de março de 2021, vai ao encontro dessa fala: *“Todo mundo fez festa no carnaval como se não tivesse Covid. Agora a gente vai ficar tendo aula on-line pro resto da vida?! O que adianta a gente não ter aula se todo mundo fica se aglomerando?”* (informação verbal)³⁵. Tais ponderações revelam uma angústia com o fato de a pandemia ter se prolongado por muito tempo e ter acarretado situações desconfortáveis, com medidas restritivas que, no caso dos(as) estudantes, suscitaram claro prejuízo formativo. Denotam, ainda, o sentimento de que muitos estão sendo “injustiçados” por estarem fazendo a sua parte enquanto outros não “levam a pandemia a sério” e ajudam o vírus a continuar se disseminando. O próprio Presidente da República foi mencionado na fala de um aluno que denunciou a falta de “seriedade” (responsabilidade) de muitas pessoas em relação ao cumprimento de protocolos sanitários, como o uso de máscaras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com temas bastante diversificados e que eram do interesse dos educandos (esporte, jogos, artefatos de diferentes culturas etc.) ajudou no processo de engajamento. A partir disso, uma vez que as dúvidas eram raras e, de certo modo, a demanda por pesquisa aumentava, as videoconferências passaram a ser momentos em que eram propostos jogos de lógica que requeriam pequenos exercícios de pesquisa. Os(as) alunos(as) gostavam bastante dessas atividades e, às vezes, indagavam ansiosamente por elas já no início dos encontros via Google Meet. Paralelamente a isso, muitos(as) educandos(as), no decorrer das aulas, se tornaram mais participativos e, em certa medida, adquiriram o hábito de ser cientistas de seus interesses, fazendo com que as aulas ganhassem uma dinâmica diferenciada, com uma nítida “horizontalização das relações de saber/poder”³⁶.

Para tanto, a criação de canais de diálogo com os(as) educandos(as) é imprescindível. Evidentemente, isso não ocorre da noite para o dia já que é necessário lançar mão de estratégias que deem voz aos estudantes. Não se trata de simplesmente dar a palavra para emular uma situação de participação,

34 Fala de aluna em uma aula remota ocorrida no ano de 2020.

35 Fala de aluna em uma aula remota ocorrida no ano de 2021.

36 COLLA, Rodrigo Avila. Formação... Op. cit., p. 12.

mas de promover meios para que os(as) educandos(as) articulem os temas que são trabalhados com suas demandas e tragam isso à tona a fim de, mediante a orientação (dialógica) docente, galgarem um caminho de (auto)compreensão e de autonomização. A abertura ao diálogo, assim, transcende a noção de meramente promover momentos de trocas entre os sujeitos e se aproxima da hermenêutica filosófica³⁷ de Gadamer³⁸, em que a (auto)compreensão passa pelo diálogo no sentido de que este é, também, sempre um diálogo do sujeito com seus pré-conceitos, com a tradição, com a história. Nessa perspectiva dialógica o sujeito se empodera ao mesmo tempo em que se transforma. As TIC, assim, representam canais que, sob supervisão docente, podem auxiliar na criação do hábito de pesquisa e, mais do que isso, na sua incorporação como meio dialógico de (auto)transformação.

Do ponto de vista discursivo, (auto)transformações puderam ser notadas a partir de enunciados que articulavam assuntos do interesse dos educandos e o contexto histórico em que viviam naquele momento, muitas vezes a partir de desafios e problemas lançados pelo professor. A clara mudança na postura/visão dos(as) educandos(as), percebida no cotejamento dos enunciados, também dá indícios de um relativo empoderamento para falar sobre sua realidade e sobre temas como ciência, pesquisa, informação, conhecimento etc. Nesse viés, os(as) estudantes experimentaram uma situação de abertura ao diálogo, não raro perguntando-se por um *logos* que representava a alteridade, o desconhecido ou o pouco conhecido, forçando-os, assim, a refletir sobre si mesmos, isto é, estabelecendo uma tensão dialógica entre seu passado e presente que, em maior ou menor medida, ajuda a configurar um *horizonte*. Este, na filosofia gadameriana, é “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto”³⁹; é “algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho”⁴⁰. Vislumbrar um horizonte, nesse sentido (e levando em conta os tensionamentos motivados pela proposta das aulas da disciplina de Tecnologia e Inovação), significa mirar “um caminho e nele estabelecer certas metas e objetivos, mas ao mesmo tempo estar aberto ao outro e a vias de compreensão que transcendem os limites metodológicos da ciência moderna, podendo estas inclusive retroagir sobre as próprias metas preestabelecidas”⁴¹.

Ao longo da pandemia, a distância dificultou a execução de certas propostas, mas, particularmente na disciplina de Tecnologia e Inovação, aqueles(as) educandos(as) que conseguiram acompanhar as aulas remotas e assumiram a nova dinâmica de ensino-aprendizado como um processo de iniciação científica permeado pela tecnologia tiveram ganhos substanciais. Isso ocorreu não só no que diz respeito ao aprimoramento de habilidades para o uso de ferramentas tecnológicas e para a pesquisa, mas também no que se refere à sua criticidade e ao amadurecimento de sua compreensão sobre categorias tais como: ética, verdade, metodologia científica, necessidade de rigor no consumo e na produção da informação e a noção de conhecimento como algo em construção.

O hábito dos(as) educandos(as) de perguntar-se/problematizar, gradativamente, adquiriu os contornos que Gadamer dá à categoria da *pergunta*, ou seja,

37 Cabe ressaltar que, muito embora a hermenêutica filosófica seja aqui citada, ela não representa a via de análise dos discursos investigados. O método utilizado para compreender os enunciados dos(as) educandos(as) foi a análise do discurso foucaultiana.

38 GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

39 Ibidem, p. 452.

40 Ibidem, p. 455.

41 COLLA, Rodrigo Avila. Multiculturalismo e agir comunicativo: o diálogo intercultural como alternativa à crise da racionalidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. 241-264, 2015, p. 250.

um enunciado com sentido orientador, uma ação motivada por um verdadeiro “querer saber”, abrindo-se ao outro (dialogando) na medida em que se abre à compreensão. É bem verdade que existia uma tensão comum a todos (a pandemia) que antecedia os desafios lançados com fins pedagógicos e também suscitava sentimentos e reflexões que envolviam a alteridade e a coletividade, mas, independentemente disso, a criação de um canal de diálogo adequado (e adequadamente motivado, isto é, estimulado a partir de demandas pertinentes para os sujeitos) é indispensável. Mudar o discurso passa, também, por modificar os modos como nos aproximamos uns dos outros, mesmo a distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

COLLA, Rodrigo Avila. Formação na micropolítica escolar: por uma educação para além do conteúdo formal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 3, 2020.

COLLA, Rodrigo Avila. Multiculturalismo e agir comunicativo: o diálogo intercultural como alternativa à crise da racionalidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 29, p. 241-264, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TIC na educação em documentos ibero-americanos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 83-104, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MEIRINHOS, Manuel. Os desafios educativos da geração Net. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, A Coruña, n. 13, p. 125-129, 2015.

MORAES, Maria Candida. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, 1997.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 16-27, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

SELWYN, Neil. O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 815-850, 2008.

SOARES-LEITE, Werlayne Stuart; NASCIMENTO-RIBEIRO, Carlos Augusto do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

XAVIER, Márcio Câmara; TEIXEIRA, Célia Regina; SILVA, Bianca Priscila Saveti da. Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação e os desafios do educador. **Dialogia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2010.

Teoria e prática: as aulas remotas na pandemia

Macri Colombo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela mesma instituição e em Gestão Universitária pela Universidade Nilton Lins.

E-mail: jornalistapedagoga@gmail.com

Denize Piccolotto Carvalho

Pesquisadora com pós-doutorado em Tecnologia Educacional e doutorado em Educação pela Universitat de les Illes Balears. Mestra em Tecnologia Educacional pela Universitat de les Illes Balears, mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: denize.piccolotto@gmail.com

Karina Gonçalves Teixeira da Silva

Graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas.

E-mail: karinagtds@hotmail.com

Ulysses Nascimento Varela

Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Ciência da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas e graduação em Jornalismo pela mesma instituição.

E-mail: ulysses.varela@gmail.com

Resumo: Este artigo relata a experiência de ministrar aulas remotas, durante o período da pandemia de covid-19, no Curso de Comunicação Social de uma faculdade particular em Manaus (AM), para mostrar o confronto entre a priorização da teoria ou da prática no âmbito do ensino superior, em um momento em que o mundo se viu obrigado a viver em isolamento social parcial ou total – o que nos leva, antes de tudo, a compreender a problemática entre teoria e prática antes da pandemia. A pesquisa tem como métodos e técnicas: a etnografia, a pesquisa de campo com observação participativa e entrevistas, com base em Morin, Bauman e outros. Os resultados apontam para que, apesar dos esforços para a continuidade do ensino teórico e prático, não existe ainda uma resposta definitiva para essa problemática, com ou sem a pandemia.

Palavras-chave: educação; teoria; prática; pandemia; comunicação.

Abstract: This experience report explore the remote classes teaching implemented by a Social Communication program from a private university in Manaus, during the covid-19 pandemic, to show the confrontation between theory and practice within higher education, at a time when the world was forced to live in total or partial social isolation – which leads us, first of all, to understand the issue between theory and practice before the pandemic. Ethnography, field research with participatory observation and interviews, based on Morin, Bauman, among others, act as its theoretical framework. Results show that despite efforts to continue theoretical and practical teaching, there is still no definitive answer to this problematic exists, with or without the pandemic.

Keywords: education; theory; practice; pandemic; communication.

Recebido: 05/04/2022

Aprovado: 01/10/2022

1. INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico causado pela covid-19 trouxe impactos significativos para a educação mundial, como a suspensão das aulas presenciais e a implantação inesperada de aulas remotas. No Brasil não foi diferente e, com isso, novas rotinas foram criadas para professores e estudantes em todos os níveis, ocasionando mudanças radicais nas práticas educacionais.

A partir dessa realidade, percebe-se o quanto é fundamental analisar e compreender como se desenvolveu o ensino teórico e prático em cursos de ensino superior em Comunicação, em tempos de pandemia e por meio de aulas remotas. Com o propósito de esclarecer algumas dúvidas e/ou levantar questionamentos relacionados a cursos que exigem as duas habilidades fundamentais, neste artigo abordamos o assunto sobre teoria e prática, assim como o contextualizamos no sistema de ensino remoto. Além disso, verificamos a importância desses processos para o desenvolvimento harmônico nas aulas virtuais sob diferentes contextos vividos tanto por estudantes quanto por professores.

Com o objetivo relatar as experiências de ministrar aulas remotas durante o período da pandemia do coronavírus (covid-19) no curso de Comunicação Social de uma faculdade particular da cidade de Manaus, este trabalho também busca esclarecer como conciliar a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, num momento em que o mundo se viu obrigado a viver em isolamento social parcial ou total.

A partir de experiências empíricas, descrevemos o cotidiano dos professores nos cursos de Comunicação que integram o quadro de colaboradores do universo escolhido para a pesquisa, enfocando o antes e o depois da adaptação, realizada rapidamente, para lecionar por meio de um sistema remoto, o qual exigiu o uso de ferramentas virtuais que ou não faziam ou pouco faziam parte de suas atividades laborais. Apesar de esses professores contarem com o conhecimento de atuação perante uma câmera ou saber utilizar ferramentas tecnológicas essenciais, pensamos que um dilema antigo retomou com maior ênfase a discussão sobre a relevância de como aplicar a teoria e a prática para determinadas disciplinas de maneira integrada durante a pandemia, deixando de lado a tradicional dicotomia dessas duas formas de ensino.

Mesmo com o esforço de professores e estudantes, os resultados dessa aprendizagem podem ser satisfatórios ou não, o que exige, em parte, uma comunicação dialógica entre os envolvidos, para que possam superar velhos obstáculos na hora de encarar os novos desafios do ensino-aprendizado remoto durante as aulas. Embora houvesse lacunas para encontrar esse equilíbrio entre teoria e prática em aulas remotas, utilizando as tecnologias educacionais e midiáticas durante a pandemia do coronavírus, é preciso refletir sobre esse momento, continuando os estudos e as análises a respeito desse período excepcional na história da humanidade e da educação.

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização: aulas remotas

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) relatou que o coronavírus detectado na China era o responsável por uma doença infecciosa (a covid-19) propagada a partir de gotículas do vírus respiratório SARS-CoV-2, liberado, por exemplo, por meio do espirro, da fala ou da tosse das pessoas contaminadas¹. Pouco tempo após, a OMS alertou que a situação da doença era pandêmica. Essa descoberta científica provocou uma mudança radical na vida cotidiana da população mundial, pois, sob orientação da mesma organização internacional, o isolamento social era a única forma possível, até então, de evitar o contágio da nova enfermidade.

Diante desse novo cenário, novas formas educacionais precisaram ser adotadas para que as aulas não parassem completamente. No Brasil não foi diferente, uma vez que, apesar da suspensão das aulas presenciais em um primeiro momento, logo o Ministério da Educação divulgou uma portaria autorizando, em todas as instituições de ensino, inclusive as instituições de ensino superior (IES), a retomada de algumas atividades em andamento por meio de aulas on-line, tidas por muitos como aulas remotas ou como ensino remoto² emergencial (ERE).

Dessa forma, um sistema de ensino remoto foi adotado para que as atividades educacionais não fossem totalmente interrompidas e pudessem continuar a proporcionar uma rotina de estudos. Os acadêmicos e professores tiveram que se adaptar em pouco tempo à mudança da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem presencial para os ambientes virtuais – o que levou a um esforço de tempo e de investimentos em tecnologias para usufruir da teoria e da prática nessa nova situação.

Para isso, foi preciso pensar em atividades pedagógicas por meios digitais, mediadas pelo uso da internet, principal ferramenta no ensino remoto, de plataformas digitais e de plataformas móveis compatíveis com os sistemas iOS, Android, Windows, Mac OS, entre outros.

De acordo com Heleno Almeida, em entrevista cedida especialmente para este artigo, esses sistemas suportam os aplicativos Zoom, Microsoft Teams, Google Meet – capazes de possibilitar a comunicação de grupos em vídeo ao vivo. Também há aplicativos educativos fáceis de serem instalados como: Edmodo, knowBook, Sou Genius, Duolingo, entre outros. Todos esses são usados em dispositivos móveis como tablets, notebooks, smartphones, tanto para o aprendizado e difusão do conhecimento como para dinamizar as aulas virtuais remotas.

Os personagens desse ecossistema social na educação tiveram pouco tempo para adaptar a cultura educacional presencial aos ambientes virtuais de aprendizagem, os quais exigem uma metodologia pedagógica – exemplos são

1 LIU, Yan et al. Viral dynamics in mild and severe cases of covid-19. *The Lancet Infectious Disease*, Londres, v. 20, n. 6, p. 656-657, 2020.

2 O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentar instituições educacionais, para evitar a disseminação do vírus. BEHAR, Patrícia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. *Jornal da UFRGS*, Porto Alegre, 6 jul. 2020.

o aplicativo Moodle e aplicativos de comunicação (Microsoft Teams e Google Forms) que servem para criação de avaliações e simulados em formato digital.

Outro desafio, tanto dos educadores quanto dos estudantes, foi compreender que as aulas remotas são atividades de ensino mediadas pelas tecnologias, mas que, simultaneamente, são orientadas pelos princípios da educação presencial. As aulas remotas aconteceram no mesmo horário da aula presencial e ao vivo, simulando o encontro físico. A carga horária passou a ser a mesma das aulas presenciais, mantendo-se também a mesma frequência.

2.2 Teoria e prática: a complexidade na educação

O conceito de prática pode ser entendido tanto como ato de fazer algo, quanto o efeito desse ato, ou seja, como a própria coisa feita. Ele está relacionado a praticar, realizar, executar ou fazer. Tem como sinônimo o hábito, o costume de realizar alguma ação, por exemplo, de ler todos os dias os jornais. Tudo isso faz a prática ser dirigida pela teoria, redefinindo-a ou até mesmo rejeitando-a³.

Quanto ao conceito de teoria, Polistchuk e Trinta (2003) usufruíram do pensamento do filósofo grego Aristóteles (384-322 a. C): “teorizar (acerca de alguma coisa) corresponde a retirar algo de sua realidade imediata, abstraíndo-o, e proceder a um exercício de raciocínio logicamente orientado”⁴. Isso equivale a dizer que as pessoas devem pensar e refletir sobre algum acontecimento específico para que se possa achar alguma resposta ao questionamento que se fez acerca desse evento. Ainda nos valendo do pensamento de Aristóteles:

Tem-se, então, que *theoria*, em sua origem, quer dizer “contemplação atenta”, “admiração pelo pensamento”, “reflexão”. O ser humano teoriza porque busca encontrar sentidos para os fatos do mundo. Teorizar é uma forma de agir; também, contemplar atentamente (alguma coisa), algo que fundamenta um ato, traduz uma atitude. Segue-se, naturalmente, que uma teoria remeta a um sistema ordenado de ideias, formando um corpo de doutrina⁵.

Podemos dizer que, por meio de sua capacidade de teorizar, o ser humano se faz consciente do que sucede a seu redor e a si mesmo; sendo um ser com cultura e um ser social capaz de aprender com os outros, o indivíduo pode ter posicionamento e noção sobre o que sucede no mundo, já que a cultura é dinâmica e desenvolvida das mais variadas formas, sem importar a localização geográfica ou as condições biológicas. Isso nos remete ao conceito de cultura discutido por Taylor como o “complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”⁶. Ou seja, a cultura inclui hábitos adquiridos graças a um sistema articulado de comunicação, capaz de transmiti-la por meio do aprendizado, uma vez que a ela é um processo de acúmulo de experiências diversas transmitidas pela comunicação, o que torna a comunicação um processo cultural⁷.

3 VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

4 POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. *Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da comunicação Social*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2003 p. 17.

5 Ibidem, p. 17-18.

6 LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

7 Ibidem, p. 25

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

O fato é que a partir dessa discussão, conforme Polistchuk e Trinta⁸, teoria e prática são inseparáveis; entretanto é aceitável, em algumas ocasiões e devido a determinados fins, examinar minuciosamente uma, pressupondo a existência da outra de maneira harmônica e didaticamente correta.

Observar ou entender a teoria e a prática como dicotômicas, entre as quais exista uma divisão em opostos, sem compreender que ao mesmo tempo, complementam-se como fragmentos dos saberes para a realização de um ensino-aprendizado, pode limitar a visão e a importância de cada uma no processo de aprendizagem.

Corre-se o risco de se ver incluso em um emaranhado complexo de fios conectados com outros campos de conhecimento que trazem diversidade e multiplicidade aos fenômenos – o que, de certo modo, e em certas ocasiões, vem sucedendo na educação em tempos de pandemia no século XXI.

O sistema educacional e, conseqüentemente, professores e alunos, precisam entender que, no que se refere ao conteúdo, não existe compartimento fragmentado no processo de ensino-aprendizado; esse processo é um conjunto de diversidade cultural, o que inclui pensar no aluno como um ser humano com seus defeitos e qualidades. Isso é primordial para chegarmos a uma real transdisciplinaridade na educação. É o que contextualiza Morin ao dar o nome a esse fenômeno de Teoria da Complexidade⁹.

Morin¹⁰ afirma que a complexidade é definida a partir do sentido da palavra *complexus* (“o que foi tecido junto”), sendo também “a união entre a unidade e a multiplicidade”, uma “cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes”¹¹. O que nos remete a pensar que a transdisciplinaridade na área da educação, mais do que nunca, quando se trata do “novo modo de lecionar” em tempos de pandemia – com aulas remotas, híbridas, à distância e presenciais –, exige dos professores mais do que uma visão transdisciplinar para com seus alunos ao programar suas aulas – exatamente como afirmam Petraglia e Morin¹² ao dizer que estão “convencidos de que tudo se liga a tudo e de que é urgente aprender a aprender, o educador adquirirá uma nova postura diante da realidade, necessária para uma prática pedagógica libertadora”.

Isso implica obter equilíbrio entre teoria e prática nas aulas remotas que dariam continuidade ao ano letivo na maioria das instituições de ensino superior.

3. METODOLOGIA

Para mostrar a complexidade desse fenômeno, foi usada a abordagem teórico-metodológica da etnografia, por sugerir a imersão do pesquisador no campo de pesquisa *in loco*, para a observação detalhada de práticas, eventos ou instituições culturais, buscando entender os fenômenos observados a partir da análise em profundidade, mediante a visão de mundo do pesquisador¹³.

8 POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. *Teorias...* Op. cit.

9 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

10 Ibidem, p. 38.

11 Ibidem, p. 64

12 PETRAGLIA Izabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 138.

13 VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Também elegemos para a pesquisa a etnografia digital, por ser uma técnica que dá inúmeras possibilidades de fazer recortes no campo de nosso objeto, seja ele somente on-line ou híbrido, o que facilitou a continuação da pesquisa no momento de pandemia.

Segundo Oliveira¹⁴, etnografia digital é um método que propõe investigar e analisar comunidades, costumes, práticas e culturas no ciberespaço. Para isso, o objeto do estudo foram três disciplinas do curso de Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda): Fotografia Básica e Redação Publicitária, que exigem mais aulas práticas; e Teoria do Jornalismo, a qual privilegia a teoria.

As aulas dessas disciplinas tiveram início em fevereiro de 2020, um mês antes de o coronavírus se disseminar no Brasil. Isso representou 10% de aulas presenciais e 90% de aulas remotas. Já no segundo semestre, as aulas de Fotografia Básica foram híbridas, combinando encontros virtuais e presenciais, enquanto as demais continuaram de modo completamente remoto.

Ainda, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir do registro disponível como fontes: artigos científicos, livros, dissertações, teses etc.

Para descrevermos a funcionalidade didática dos professores quando conciliaram a teoria e a prática nas aulas remotas, utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação participativa, quando propúnhamos atividades como debates sobre a qualidade do ensino superior e o mercado de trabalho – o que atrelava automaticamente as questões teóricas e práticas em seus cotidianos.

Além da entrevista e das conversas informais, por meio das mídias digitais, para a obedecer às regras da Organização Mundial da Saúde (OMS), que visava o distanciamento social decorrente da pandemia, foram também utilizados diálogos durante os intervalos nas salas dos professores, quando tivermos a autorização de lecionarmos presencialmente. Também utilizamos experiências anteriores trocadas com os demais professores e alunos que já abordavam esta temática no cotidiano educacional. Assim foram entrevistados, de maneira não estruturada e aleatória, dez alunos; e, aproximadamente, entrevistados de maneira semiestruturada, dez professores da Comunicação que atuaram em determinada faculdade particular em Manaus. Para isto, utilizamos a entrevista semiestruturada com perguntas-chave, tais como: “Você acha mais importante a teoria ou a prática no seu curso?”; “Em tempos de pandemia, você percebeu alguma dificuldade do professor ao utilizar a tecnologias para lecionar?”. E, por fim, foi perguntado: “Seu professor soube conciliar nas aulas remotas teoria e prática?” Vale ressaltar que o número de estudantes envolvidos indiretamente nesta pesquisa foi em torno de 75 alunos.

Por fim, a análise de dados se deu a partir de uma abordagem qualitativa, apontando os resultados em forma de inferências e interpretação dos resultados, além de discuti-los com a literatura pertinente especializada.

14 OLIVEIRA, Irabel Lago de. Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar as tecnologias, a Internet e a pesquisa social. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 190-203, 2018. p. 8.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 Um conhecimento empírico entre professores e acadêmicos de comunicação social

A pesquisa empírica trouxe um olhar investigativo ao ponto de observarmos que, antes da pandemia, os alunos, quando se deparam com disciplinas como Teoria do Jornalismo, assustam-se e logo bombardeiam o docente com perguntas como: “Professora, a senhora só vai dar um produto?” – que demonstram a expectativa de que as aulas tenham uma finalidade prática, como produzir um livro-reportagem, um *jingle*, jornal laboratório etc.

A diferença foi explicada ao relatar que ambas, teoria e prática, são prioritárias para o embasamento intelectual dos alunos e que, dependendo do momento, uma pode prevalecer sobre a outra, de maneira equilibrada.

Pena¹⁵ defende essa ideia ao colocar que o ideal é unir a experiência profissional do modelo intermitentemente prático (escolas americanas e britânicas) com outros modelos que mesclam o ensino teórico e, em seguida, o prático (francesa e espanhola). “Os currículos dos cursos devem articular teoria e prática e não as separar em blocos monolíticos, sem intercâmbio. O aluno não pode ser um mero reproduzidor de técnica, mas também não pode desconhecer ferramentas que irá utilizar na profissão¹⁶”.

Podemos citar como exemplo, na disciplina Teoria do Jornalismo, uma situação em que os graduandos em Comunicação realizaram um curta-metragem sobre a Teoria Hipodérmica, segundo a qual um grupo de mulheres, por meio da mídia, influenciou a sociedade e impôs que todos utilizassem cor de rosa.

Com esta mesma disciplina, pelo sistema de aulas remotas devido à pandemia, novos questionamentos dos alunos vieram sobre a didática dos professores. Em um desses diálogos, um determinado aluno e outros estudantes relatam que estão saturados de tanto realizar *produtos* com menor intervalo de tempo. Falam também de outra dificuldade: a de realizar, por exemplo, um documentário, por falta de conhecimento técnico (por exemplo, sobre edição).

Os alunos apontaram que gostam das práticas realizadas com a finalidade de participarem de congressos científicos, como o Intercom, mas tais práticas poderiam acontecer em menor quantidade e de forma associada entre os professores, com caráter mais interdisciplinar.

Uma outra situação notada na observação participativa diz respeito à disciplina Fotografia Básica, a qual requer grande utilização de laboratório para a realização das aulas, especialmente pelo fato de ser lecionada no primeiro período, quando os alunos estão ávidos pela prática.

O perfil dos alunos que ingressam nas faculdades de comunicação é, em sua maioria, de jovens que fizeram algum curso de extensão, curso livre e até curso técnico em fotografia, o que indica prevalência quase sempre maior da prática do que da teoria.

15 PENA, Felipe. *Teoria do Jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2015.

16 Ibidem, p. 13.

Isso acaba, em certas situações, resultando que alguns alunos não entendem a finalidade de ter, como abordagem didática, o embasamento teórico na disciplina. Dessa forma, cabe ao professor explicar a eficácia e a importância da teoria para as aulas de fotografia.

Com a introdução das aulas remotas devido à pandemia, tornou-se impossível utilizar os laboratórios da faculdade, como o fotográfico. Muitos educadores conseguiram rapidamente oferecer o “aprendizado remoto por meio da tecnologia digital, tendo como apoio mídias tradicionais como o rádio e a televisão para prosseguir nas aulas em um cenário incerto, mas que ainda continua a prevalecer a incapacidade de uma educação inclusiva e de qualidade¹⁷”.

Muitos professores, sem condições de organizar um laboratório em casa ou outros equipamentos fotográficos adequados, acabaram utilizando como alternativa a transmissão de conhecimentos através do diálogo, bate-papo e vídeos. Alguns deles até passaram atividades práticas para realizar produtos na área da comunicação, como um ensaio fotográfico. Outros professores exageraram nas atividades práticas em suas aulas, esquecendo-se de transmitir o embasamento teórico sobre os temas da disciplina das aulas.

Isso resultava, em determinados momentos, em alunos questionando sobre quando teriam aula presencial ou quando poderiam utilizar os laboratórios, para que pudessem realizar trabalhos práticos. Diziam também entender que a teoria é importante, assim como o esforço do professor em tentar suprir a necessidade do laboratório, mas que esta disciplina tinha o objetivo da aula prática.

Com esses exemplos empíricos descritos, percebe-se um paradoxo, quando se trata dos períodos anterior e posterior à pandemia, ao tentar conciliar, de maneira adequada, a teoria e a prática para o ensino-aprendizado dos alunos da Comunicação.

Isso nos faz refletir sobre como as ideias de Freire¹⁸ podem ser apropriadas de maneira correta e não desprezadas pelos pesquisadores e/ou professores da área acadêmica da Comunicação, em nenhum momento, no que se refere à inclusão das aulas remotas. Sobre como, se possível, os professores poderiam colocar mais em prática as ideias do educador para o desenvolvimento e para transformação das práticas comunicacionais na educação, tendo como proposta pedagógica a chamada teoria de conhecimento de Freire¹⁹, ao dizer que “o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Ou seja, o conhecimento é um processo social dinâmico que envolve a ação-reflexão sobre a realidade das pessoas – as quais, juntas, constituem uma união harmônica.

Portanto, entendemos que não é preciso que teoria e prática sejam dicotômicas, mas sim, divididas sempre em partes equitativas nas aulas remotas, de acordo com a necessidade de cada disciplina, para que se possa lecionar de maneira complementar no que diz respeito à didática. Ou seja, que possam ser utilizadas com maior ou menor intensidade ou, até mesmo, em partes iguais nas cargas horárias das aulas. Tudo depende da tomada de decisão do professor, mesmo com equipamentos completos nos laboratórios acadêmicos.

17 SALINAS, Jesús Ibañez. Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Revista Innovaciones Educativas*, San José, v 22, n. especial, p.18, 2020.

18 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

19 Idem. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

Entende-se harmonia como um “equilíbrio entre teoria e prática”, como uma conciliação entre as expectativas relativas aos papéis de docentes e discentes, o que nos faz agir-refletir sobre a real necessidade de transformação humana sobre a realidade, feita por meio da educação libertadora e não dominadora, como nos propõe Freire²⁰.

4.2 Como obter harmonia nas aulas remotas

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas nas últimas décadas afetaram de forma significativa a vida das pessoas. As relações, antes sólidas e duradouras, passaram a ser fluidas, em constante movimento e imprevisíveis, o que Zygmunt Bauman chama de modernidade líquida, que passa a abarcar características de todas as esferas da vida social como o amor, a cultura, o trabalho e a educação.

Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver²¹.

O que Bauman não previa era que esses processos fossem ainda mais acelerados pela pandemia do coronavírus. Professores e alunos de todos os níveis, no mundo inteiro, tiveram suas rotinas alteradas repentinamente por conta do isolamento social e do fechamento das instituições de ensino. Rapidamente, escolas e universidades tiveram de se adaptar a uma nova realidade, “equilibrando novas demandas pedagógicas com questões emocionais e pessoais”²². Vivemos momentos de insegurança e transformação. Como na própria insegurança das aulas presenciais: por mais que se limite o número de alunos em sala de aula, mantenha o distanciamento entre as cadeiras, o rodízio entre os alunos, o escalonamento dos intervalos, o uso de máscara e a higienização constante ainda assim não se evita o contágio.

As necessidades de transformações no processo de ensino e aprendizado já existiam antes da pandemia. No entanto, utilizar a tecnologia como aliada nos bancos escolares, se por um lado facilita o processo de aprendizado e é valorizada pelos alunos, por outro, também é limitador.

Na experiência de uma faculdade privada, objeto desse estudo, o professor se depara com realidades diferentes entre os alunos. Nas aulas de Redação Publicitária, Teoria do Jornalismo, Fotografia Básica, entre outras lecionadas na área de Comunicação, temos alunos com médio e alto poder aquisitivo, com toda a estrutura necessária para uma aula via internet, e alunos que não dispõem de internet banda larga em casa nem de computador e somente tem acesso a dados móveis limitados. Outra questão importante foram os alunos que continuaram trabalhando durante o isolamento: muitos aproveitavam a internet do próprio trabalho para acompanhar as aulas, embora tivessem

20 Ibidem.

21 BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

22 DESCHAMPS, Eduardo. Sentimentos e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus. **Instituto Península**, São Paulo, 2020.

que dividir a atenção entre trabalho e aula. Há ainda os alunos de gerações anteriores – chamados imigrantes digitais –, acostumados a usufruir mais as mídias tradicionais (como a televisão) do que as “novas mídias” (a somatória das Tecnologias de Comunicação e Informação) em seus cotidianos, tanto para o lazer quanto para o aprendizado. Esses alunos realizam uma atividade de cada vez, ao contrário dos jovens nativos digitais, que têm o hábito de realizar várias atividades ao mesmo tempo, quando estão on-line nas aulas.

Na instituição de ensino em que experienciamos essa prática, os docentes tiveram uma semana para realizar a transição do presencial para o remoto. Nesse espaço de tempo, eles tiveram que aprender a utilizar o Zoom, ferramenta de videoconferência até então estranha para a grande maioria dos professores, que não tinham experiência plena para ensinar à distância. Além do isolamento, os professores também tiveram que lidar com sintomas de estresse decorrente da pandemia ou problemas de saúde entre alunos e familiares. Também tiveram que adaptar as estratégias das aulas presenciais para as remotas, a fim de manter os alunos ativos intelectualmente, o que exigiu um esforço ainda maior por parte dos professores. Nas aulas de “Redação Publicitária”, por exemplo, que exigem uma prática de escrita sistemática, a estratégia adotada foi a utilização das mídias sociais, como Facebook, Instagram e Twitter para a criação dos conteúdos a serem postados. Os temas eram datas comemorativas e assuntos em pauta na grande mídia – por exemplo, fake news, covid-19, entre outros – como ilustra a Figura 1, registro do trabalho de um aluno publicado no dia 21 de abril, Dia de Tiradentes.



Figura 1: Post Instagram no Dia de Tiradentes

Fonte: Arquivo dos autores.

Essa abordagem foi difundida durante o primeiro semestre de 2020, em meio à pandemia do coronavírus, como forma de ampliar a construção do conhecimento, de prestigiar o esforço do aluno, de despertar a autoestima e a autoconfiança, imprescindíveis para quem trabalha com escrita criativa.

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

Após a realização de cada trabalho, professor e alunos discutiam a postagem na sala de aula virtual para sondar a experiência do aluno com tal prática e o seu engajamento que, na maioria das vezes, era satisfatório, como demonstrado no *post* de um dos alunos que compartilhou seu conteúdo no Facebook, como ilustram as Figuras 2 e 3.



Figura 2: Post Facebook 1

Fonte: arquivo dos autores



Figura 3: Post Facebook 2

Fonte: arquivo dos autores

Kenski²³ nos ajuda a compreender esse fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de aprendizado quando diz que tanto na educação presencial quanto no ensino à distância, as TIC potencializam o processo de construção do conhecimento. As TIC relacionadas com as

23 KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância.** São Paulo: Papirus, 2019.

mídias na educação não são apenas aparatos ou funções dos aspectos tecnológicos, mas também carregam uma forte carga cultural que implica estar conectado à comunicação, a qual nos remete a seus meios, as mídias (televisões, computadores, celulares, entre outras) que invadem tanto o cotidiano dos nativos quanto dos imigrantes digitais, e passam a ser vistas não somente como tecnologias, mas como continuação de seu espaço de vida. Isso também inclui a vida acadêmica²⁴.

Conforme Moreira²⁵, os benefícios que as mídias sociais oferecem para a aprendizagem no ensino médio e superior têm sido extensivamente investigados há vários anos. Muitos autores consideram as mídias sociais como poderosos impulsionadores da mudança, para acomodar as necessidades de aprendizagem em contextos sociais e abertos, rompendo as fronteiras tradicionais dos ambientes de ensino.

O sistema Zoom, utilizado em aulas síncronas fez com que o processo de aprendizado não se restringisse apenas ao professor como facilitador de conteúdo, uma vez que ele permitiu que os conteúdos fossem abordados de forma colaborativa, com a participação de profissionais da Comunicação, da Psicologia e do Marketing para a troca de experiências e vivências. Nessas lives, como eram chamadas as aulas, percebemos uma maior interação do aluno com os temas abordados, configurando uma postura ativa do estudante e que contribuiu para o exercício de sua autonomia.

A Figura 4 ilustra a primeira live realizada em uma aula de Redação Publicitária durante o primeiro semestre de 2020, postada na rede social do professor e com grande adesão dos alunos, inclusive não só como espectadores, mas também como participantes ativos, com questionamentos e curiosidades sobre o tema abordado. Posterior ao evento, sempre buscávamos um *feedback* dos discentes a fim de saber sobre seu aproveitamento, o que era muito positivo porque o aluno percebia que a teoria em sala de aula e a prática do mercado não estão dissociadas.



Figura 4: Aula remota de Redação Publicitária

Fonte: Arquivo dos autores.

24 MELO, Fabíola Silva de. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

25 MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. **Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia covid-19.** *Brazilian Journal of Health Review*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

O que podemos perceber com essa experiência é o fortalecimento da cibercultura, conceito criado por Lévy²⁶, que consiste no conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, ambiente em que ocorre a interação dos humanos com as tecnologias. Se entendíamos que ensinar é criar a possibilidade para sua realização, hoje descobrimos que as ferramentas disponíveis nas diversas plataformas podem promover aulas produtivas. Nem os professores, nem os alunos estavam preparados para este desafio, todos tiveram que vencer barreiras, superar resistências e até preconceitos; como nos ensina Morin²⁷, “não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente podemos afirmar que a pandemia transformou a tecnologia em aliada dos professores nas aulas remotas e contribuiu de forma significativa para a conciliação harmônica entre a teoria e a prática do ensino e aprendizado nas faculdades, tendo como foco o Curso de Comunicação Social de uma faculdade particular da cidade de Manaus (AM). Apesar disso, mesmo com a experiência de muitos professores com as novas mídias durante mais de uma década, esta experiência mostrou a necessidade, ainda, de explicar os motivos do embate entre teoria e prática aos alunos, principalmente em entender como utilizá-las de maneira didática e compreensiva pelos discentes nas aulas remotas.

A partir do que observamos e expomos com os alunos, se contarmos durante os anos lecionando nesse universo específico, podemos incluir mais de 250 alunos dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Dentre eles, citemos que pelo menos 75 alunos passaram pelo processo das aulas presenciais e remotas com os mesmos professores, com os quais tiveram, em algum momento, diálogos nas aulas sobre a abordagem da teoria e da prática. Desses, tiveram participação ativa, ao todo, dez alunos na entrevista não estruturada. Pelo menos quatro desses entrevistados, convergindo com os estudos dos pesquisadores Polistchuk & Trinta²⁸, apontaram que o papel do professor é deixar claro para os estudantes que tanto a teoria quanto a prática, apesar de possuírem conceitos distintos, devem andar juntas e não necessariamente de maneira dicotômica, para que estes futuros profissionais possam atender a necessidade do mercado de trabalho como cidadãos éticos. O restante dos entrevistados ficou em posição neutra; aqueles que alegaram que a prática tem maior importância deram como exemplo a vivência em uma redação de um veículo de comunicação. De maneira indireta e em conversas informais, os alunos disseram permanecer calados, mostrando-se neutros por estarem digerindo informações e conhecimentos,

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

27 MORIN, Edgar. *Os sete...* Op. cit.

28 POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. *Teorias...* Op. cit.

para depois tomarem um posicionamento sobre o assunto abordado. Os alunos, assim como os professores, foram quase unânimes em avaliar que, mais do que nunca, os docentes em tempos de pandemia também tiveram dificuldades em conciliar teoria e prática em suas aulas virtuais.

Os professores nesta pesquisa sabem que, para uma melhor harmonia entre eles e os alunos, é necessária a manutenção de uma comunicação horizontal, com o intuito de entender como lidar com o “novo/velho”, cuja questão vai além do grau de importância entre a prática e a teoria. Partimos da questão humanista que tenta compreender do que os alunos precisam para amenizar suas angústias com a futura carreira profissional e até pessoal. Outros alunos, que já tiveram experiência em iniciar seus estudos em outra faculdade de Comunicação no exterior, concordam que alguns discentes devem também ser mais compreensíveis com os professores que, como eles, estão sujeitos a erros e acertos e passam por dificuldades, as quais modificam totalmente a maneira de lecionar. Ao mesmo tempo, eles estão descobrindo como conciliar a teoria e a prática, já que as ferramentas disponíveis não são as mesmas que costumavam a utilizar e eles precisam dominar novas ferramentas de trabalho, como Zoom, Google Meet e MS Teams.

Seguindo, assim, o mesmo raciocínio de Salinas²⁹, é verdade que a pandemia da covid-19 gerou uma crise no sistema educativo, com aulas remotas. Por outro lado, também trouxe oportunidades de aprender a utilizar as novas tecnologias educacionais, fazendo-as convergir entre si para atender as necessidades dos alunos e sair da zona de conforto. Como diz o autor, ao concluir que embora o futuro seja difícil de prever, podemos participar desse momento construindo o futuro da educação com estratégias de curto a longo prazo, para saber lidar com novos problemas ou os que ainda persistem.

Bauman³⁰ já previa os desafios dos educadores na era digital, com a coexistência de informações e tecnologias acessíveis instantaneamente, comprimindo e limitando o tempo tanto para a educação quanto para o aprendizado do ser humano. Esses processos ficaram mais acelerados com a pandemia, o que gerou uma dificuldade para se entender os novos papéis do processo de ensino-aprendizagem na educação.

Desse modo, a nossa pesquisa teve a pretensão de rediscutir esse tema, ou seja, de tentar entender como ficarão as disciplinas que utilizam aulas remotas e aulas presenciais em um determinado momento, principalmente naquelas que exigem laboratório como a Fotografia, Rádio e Televisão, dentre outras. O fato é que ainda existem discussões em aberto sobre essa situação, principalmente no quesito do ensino da teoria e da prática. Só o tempo talvez possa dar uma resposta concreta, tanto para os professores quanto para os alunos das faculdades públicas e particulares.

29 SALINAS, Jesús Ibañez. Educación... Op. cit.

30 BAUMAN, Zygmunt. Os desafios... Op. cit.

- Macri Colombo, Denize Piccolotto Carvalho, Karina Gonçalves Teixeira da Silva e Ulysses Nascimento Varela

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância. **Jornal da UFRGS**, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 3 jan. 2021

DESCHAMPS, Eduardo. Sentimentos e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus. **Instituto Península**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. São Paulo: Papirus, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

LIU, Yan et al. Viral dynamics in mild and severe cases of COVID-19. **The Lancet Infectious Disease**, Londres, v. 20, n. 6, p. 656-657, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30232-2](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30232-2).

MELO, Fabíola Silva de. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia covid-19. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n3-180>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Irabel Lago de. Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar as tecnologias, a Internet e a pesquisa social. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 190-203, 2018.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PENA, Felipe. **Teoria do Jornalismo**. São Paulo: Contexto, 2015.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. **Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da comunicação social**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2003.

SALINAS, Jesús Ibañez. Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. **Revista Innovaciones Educativas**, San José, v 22, n. especial, p. 17-21, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, 2015.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista

Matheus Cestari Cunha

Doutorando em Ciências da Comunicação na Universidade do Minho. Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (2020). Graduado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo (2017). Integrrou a equipe da oficina de Educomunicação, Dante em Foco (2015). Também possui um curso on-line sobre Teoria da Comunicação, que busca facilitar o entendimento do tema, principalmente para estudantes da área.
E-mail: matheuscestaricunha@gmail.com

Marli dos Santos

Doutora em Ciências da comunicação pela ECA/USP e mestre em Comunicação pela UMESP. É professora e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da faculdade Casper Líbero. Membro da diretoria da Intercom, coordenadora do GP Gêneros Jornalísticos da INTERCOM e do GT estudos de jornalismo da ALAIC.
E-mail: msantos@casperlibero.edu

Resumo: Este artigo investiga a relação entre participação em conteúdos noticiosos e as competências midiáticas de jovens universitários. São consideradas essenciais a participação do público no jornalismo pós-industrial e as competências midiáticas do cidadão, segundo Celot e Perez-Tornero. Trata-se de recorte de um estudo mais amplo, no qual a abordagem é quali-quantitativa com a aplicação de questionário exploratório e entrevistas semiestruturadas com jovens universitários da região do ABC paulista.

Abstract: This paper investigates the relation between participation in news content and the media skills of undergraduates, since public participation and media literacy are considered essential in post-industrial journalism, according to Celot and Perez-Tornero. It derives from a broader quantitative and qualitative survey conducted by means of an exploratory questionnaire and semi-structured interviews with undergraduates from the metropolitan region of São Paulo.

Recebido: 23/10/2022

Aprovado: 19/04/2023

1 GILLMOR, Dan. **Nós, os media**. Lisboa: Presença, 2005.

2 HOLANDA, André. **Estratégias de abertura**: o jornalismo de fonte aberta dos casos Indymedia, CMI, Slashdot, Agoravox, Wikinotícias e Wikinews. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

3 FOSCHINI, Ana Carmen; TADDEI, R. R. **Jornalismo Cidadão**: você faz a Notícia. São Paulo: OverMundo: 2006.

4 BRANBILLA, Ana. A reconfiguração do jornalismo através do modelo open source. **Famecos**, Porto Alegre n. 13, set. 2005.

5 BRUNS, Axel. **Gatewatching: collaborative online news production**. Nova York: Peter Lang, 2005.

6 AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana. Jornalismo amador: proposta para definir as práticas jornalísticas exercidas pelo público em ambientes interativos. **Revista Pauta Geral-Estudos em Jornalismo**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1 p. 43-58, 2014.

7 CAPRINO, Mônica Pegurer; SANTOS, Marli dos. Alfabetização midiática e conteúdo gerado pelo usuário no telejornalismo. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2012.

8 SALAVERRÍA, Ramón; NEGREDO, Samuel. **Periodismo Integrado**: convergencia de medios y reorganización de redacciones. Barcelona: Sol90, 2008.

9 SCATAMBURLO, Bianca. Mudanças no consumo digital-2022. **Comscore**, [S. l.], 4 maio 2022. Disponível em: <https://www.comscore.com/por/Insights/Apresentacoes-e-documentos/2022/Mudancas-no-consumo-digital-2022>. Acesso em 15 mar. 2023.

Identificou-se que a relação entre participação e competências midiáticas não está necessariamente explícita na contribuição e criação de conteúdos, porque as transformações do jornalismo contemporâneo e as manifestações do público abrangem tanto a produção quanto a disseminação de conteúdos.

Palavras-chave: jornalismo; participação; literacia midiática; competência midiática; jovens universitários.

Results show that the relations between participation and media skills are not explicit in media content creation and contribution, because the transformations of contemporary journalism and public participation encompass both content production and dissemination.

Keywords: journalism; participation; media literacy; media competence; university students.

1. ENTRELAÇAMENTOS: JORNALISMO, PARTICIPAÇÃO E MEDIA LITERACY

Este artigo trata da relação entre participação nos conteúdos jornalísticos e competências midiáticas de universitários. Ao estudar a participação desse setor em conteúdos noticiosos, observamos várias nomenclaturas já existentes: jornalismo comunitário, cívico, cidadão¹, colaborativo e participativo, *open source*², entre outros³. Isso se dá tanto pelos limites pouco definidos entre uma prática e outra⁴ quanto porque são expressões ligadas a momentos históricos em que a internet era vista a partir apenas de seu potencial de participação⁵. Outras propostas mais recentes, como a de Aguiar e Barsotti⁶, por exemplo, propõem nova nomenclatura para um jornalismo praticado por não profissionais: o “jornalismo amador”. Já alguns autores ligados à área de educação e mídia adotam a denominação “conteúdos gerados por usuários”⁷. Sem precisar os limites entre um conceito e outro, adotamos neste trabalho a expressão “formas de participação no jornalismo” ou “participação no jornalismo”. Isso nos permite associar jornalismo e participação, sem, contudo, disputar mais uma nomenclatura para o campo, o que não é objetivo deste artigo.

A partir do surgimento da internet, em que se conflagra o cenário de transformações o jornalismo no início do século XXI, conforme mencionam Salaverría e Negredo⁸, passa a estar em profundas mudanças, a tal ponto que anunciavam a morte do jornalismo do século XX. A recessão do mercado levou à perda sistemática do investimento publicitário; a participação do público na produção e circulação de conteúdos significou que o jornalismo perdeu seu posto de arauto da informação; o consumo jornalístico pelas redes sociais digitais evoluiu ao ponto de, conforme menciona a pesquisa Comscore⁹, mais de 96% dos brasileiros consumirem notícias por dispositivos on-line, e 64% preferirem o Instagram para interagir com as notícias.

Pereira e Adghirni¹⁰ apontam outros aspectos para se pensar as mudanças no jornalismo contemporâneo: 1) convergência da produção; 2) conquista de

novos mercados; 3) condições econômicas precárias das empresas jornalísticas; 4) ampliação das demandas profissionais do jornalismo; 5) “enfraquecimento dos sindicatos”; e 6) “redefinição das noções de liberdade de expressão e informação”. Nessa análise de mudanças estruturais, os autores sintetizam três eixos de transformações: a) o perfil do jornalista; b) a produção noticiosa; e c) a relação com o público.

De outra maneira, Anderson, Bell e Shirky¹¹ analisam que o jornalismo industrial caminha para sua versão pós-industrial, transformando-se no contexto do avanço acelerado da tecnologia digital, o excesso informativo, a publicidade direta (B2C), além do potencial comunicativo das mídias e redes sociais digitais. Essas transformações exigiam que (1) jornalistas considerassem o público como colaborador na produção noticiosa; (2) empresas jornalísticas revissem estratégias de mercado; e (3) se considerasse o novo ecossistema jornalístico.

Dez anos após a publicação do relatório *Jornalismo Pós-industrial* e das análises dos demais pesquisadores aqui citados, ressaltamos novos elementos que também têm sido discutidos: a mobilidade propiciada pelos dispositivos móveis¹², as bolhas da internet¹³, as opacidades algorítmicas¹⁴ e a inteligência artificial¹⁵ como novos impactos no modo de fazer, circular e consumir o jornalismo, constituindo um ecossistema cada vez mais dinâmico e complexo.

Esse processo se reflete na formação de estudantes de Jornalismo, principalmente na movimentação das universidades para atender a essas demandas por meio da revisão da grade curricular. Em reportagem recente da revista *Ensino Superior*¹⁶, os coordenadores do curso de jornalismo apontaram que a crise está no modelo de negócios, porque a desinformação aumentou a confiança dos jovens no jornalismo tradicional e, conseqüentemente, a procura por formação. Houve também o *boom* do jornalismo esportivo e a migração de jornalistas de renome para *podcasts*, formas de produção jornalística que incentivam a procura.

Voltando à participação, vivemos um novo paradigma, conforme diz Cádima¹⁷, em que o “direito de participar” deve ser garantido por “melhores práticas” no ambiente digital, de modo a prevalecer a “genuína integração na cultura digital” e uma “melhor convergência e interação entre jornalistas, produtores e audiências”.

Mas a participação do público não se dá apenas explicitamente nos conteúdos publicados. Conforme Santos¹⁸, “produção e circulação são características interdependentes, as quais influenciam e são influenciadas pelo modo de produção industrial e alternativo”. Isso pode ser observado especialmente na disseminação e complementação de textos jornalísticos presentes nos comentários, emojis e compartilhamentos nas redes sociais digitais, sites, blogs, aplicativos de interação social e *fanpages* dos veículos informativos, que “são monitoradas nas rotinas produtivas e provocam um impacto profundo nas relações do jornalista com o jornalismo e do jornalismo com o público”¹⁹. Portanto, há formas de participação que ainda são menos percebidas nos estudos de jornalismo.

10 PEREIRA, Fabio Henrique; ADGHIRNI, Zélia Leal. O jornalismo em tempo de mudanças. *Intertexto*, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 38-57, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12443/1/ARTIGO_Jornalismo-TempoMudancas.pdf. Acesso em: fev. 2020. p.41-42.

11 ANDERSON, C. W.; BELL, Emily; SHIRKY, Clay. Jornalismo pós-industrial: adaptação aos novos tempos. *Revista de Jornalismo ESPM*, São Paulo, n. 5, ano 2, p. 30-89, 2013.

12 CANAVILHAS, João; SATUF, Ivan. *Jornalismo para Dispositivos Móveis: Produção, distribuição e consumo*. Covilhã: LabCom. 2015.

13 PARISER, Eli. *O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

14 SILVEIRA, Sérgio Amadeu. *Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

15 IOSCOTE, Fabia Cristiane. Jornalismo e inteligência artificial: tendências nas pesquisas brasileiras entre 2010 e 2020. *Novos Olhares*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 162-182, 2021.

16 MOREIRA, Sandra Seabra. A transformação do curso de jornalismo. *Revista Ensino Superior*. São Paulo, n.131, 2023, p.46-50.

17 CÁDIMA, Francisco Rui. O Jornalismo na encruzilhada do 'algorithmic turn'. *Media & Sociedade*. v. 18, n. 32, p. 170-185, 2018. p.175.

18 SANTOS, Marli dos. *Práticas de produção no webjornalismo: estudo sobre os portais e sites jornalísticos da grande mídia e da mídia independente*. São Paulo: Casper Libero, 2020.

19 SANTOS. *Práticas de Produção...* Op. cit., p.76.

20 PARISIER, O filtro...
Op. cit.

21 VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad**: una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

22 CHRISTOFOLETTI, Rogério. **A crise do jornalismo tem solução?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

23 RECUERO, Raquel. O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital social. **Contemporânea, comunicação e cultura**, Salvador, v.10, n. 3, p. 597-617, 2012. p. 613.

24 Idem. Sobre o ódio da mídia social. **Raquel Recuero**, [S. l.], 24 nov. 2015. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/2015/11/sobre-o-odio-da-midia-social.html>. Acesso em: 15 mar 2023.

25 PÉREZ-TORNERO, José Manuel. Media literacy: new conceptualization, new approach. In: CARLSSON, Ullia et al. (eds.). **Empowerment through media education: an intercultural dialogue**. Göteborg: Nordicom: Göteborgs Universitet, 2008, p. 103-116. p. 103.

26 CELOT, Paolo; PÉREZ-TORNERO, José Manuel. **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission. 2009. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf. Acesso em: jun. 2020

27 CUNHA, Matheus Cesar. **Jornalismo participativo, letramento midiático e mediações**: a manifestação de competências midiáticas em jovens universitários do ABC paulista. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade Cásper Líbero – São Paulo.

28 CELOT; PÉREZ-TORNERO. **Study**. Op. cit.

29 Ibidem, p. 38.

As diversas críticas que surgem sobre a qualidade dessa participação no jornalismo são fundamentadas em aspectos de grande relevância, como as bolhas na internet, que reforçam comportamentos menos democráticos e de consumo, além de visões unilaterais²⁰; o loteamento do ciberespaço pelas empresas de tecnologia da informação, que conduzem a “sociabilidade online”²¹, limitada a repertórios criados a partir de uma lógica de intermediação que fere os princípios éticos do jornalismo²²; e a própria arquitetura das redes sociais na internet que, segundo Recuero²³, favorece o “capital social” investido pelos que nelas atuam, a partir da “apropriação simbólica” é “dinâmica e mutante” nesse ambiente, com ativismos e polarizações propiciadas pelo “ambiente onde a agressão está presente na conversação e escala”²⁴. Assim, a indústria jornalística cooptou a participação como estratégia para atrair audiência e anunciantes.

Apesar dessa perspectiva distópica, a participação no jornalismo é essencial, tanto pelas questões relacionadas às mudanças estruturais já mencionadas acima, como também pela ótica da ética e da democracia. Defendemos nesse âmbito o papel fundamental da *media literacy*, ao colaborar para a emancipação do cidadão e favorecer a sua participação efetiva, por meio do posicionamento crítico, da autonomia sobre escolhas possíveis, da manifestação de diversas vozes e do engajamento social. Assim, tomamos como conceito de *media literacy* a definição de Pérez-Tornero:

Media literacy é o termo usado para descrever as competências e habilidades requeridas para o desenvolvimento independente e consciente do cidadão no novo entorno comunicacional – digital, global e multimídia – da sociedade da informação. A media literacy (o letramento midiático) é considerada o resultado do processo de media education (mídia-educação)²⁵.

Tendo em vista que o termo *media literacy* engloba “competências”, consideramos o trabalho de Pérez-Tornero, em coautoria com Celot²⁶, como referência teórico-metodológica, por englobar as premissas da convergência midiática e da participação midiática (no nosso caso, jornalística). No estudo de Cunha²⁷, foi analisada a proposta desses dois autores de apresentar duas dimensões das competências midiáticas: uma que inclui uso, compreensão crítica, habilidades comunicativas e participativas e outra que considera o contexto favorável ou não ao desenvolvimento das competências individuais, como o acesso aos meios de comunicação e as ações da sociedade civil, da indústria midiática, do Estado e das instituições formais de ensino em prol da *media literacy*.

Ao representarem sua proposta teórica como pirâmide, Celot e Pérez-Tornero²⁸ mencionam que os fatores de contexto são os que ficam na base. No meio, ficam as competências individuais: uso das tecnologias e compreensão crítica, associadas a habilidades com relação aos aparelhos tecnológicos e à interpretação da informação, de modo que ambas as competências se sobrepõem. De acordo com Celot e Pérez-Tornero²⁹, esse processo “permite ao usuário capturar, assimilar e produzir informação. Também inclui a utilização da informação para obter um entendimento apropriado do ambiente, para resolver

problemas, produzir significado etc.”. No topo da pirâmide, ficam as competências associadas à participação do sujeito nos conteúdos midiáticos, subdivididas em três aspectos: relações sociais, participação cidadã e criação de conteúdo.

Quanto às relações sociais, os autores espanhóis enfatizam que os sujeitos devem ter as competências de se relacionar por meio das mídias, especialmente nas redes sociais digitais, com capacidade de formar grupos e de compartilhamento de ideias e comportamentos. Com relação à participação cidadã, Celot e Pérez-Tornero³⁰ mencionam quatro habilidades: “participar de grupos [...] e compartilhar exemplos e ferramentas de forma consciente; utilizar as mídias sociais para gerenciar contatos estratégicos [...]; apresentação de uma identidade específica de acordo com objetivos estratégicos”; por fim, Celot e Pérez-Tornero mencionam a “interação com múltiplas instituições de maneira apropriada, utilizando os canais adequados”.

Como diz Cunha³¹, baseando-se em Celot e Pérez-Tornero (2009), a participação cidadã também acontece no sentido de atuação política, para influenciar as decisões de governos, por exemplo. Nesse aspecto, as habilidades de compartilhar ferramentas, estimular trabalho colaborativo, resolver problemas em conjunto, produzir e criar conteúdos midiáticos inéditos e estabelecer orientações ou exercer pressões para a criação de conteúdo produzido pela mídia constituem essa habilidade midiática.

As competências que ficam no topo da pirâmide estão diretamente relacionadas à participação em conteúdos jornalísticos: “Lembrando que essa intervenção acontece diretamente através da disseminação e circulação de conteúdo, porque causam uma mudança no *modus operandi* dos jornalistas e das empresas de comunicação”.³²

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste trabalho é investigar a relação entre participação em conteúdos noticiosos e as competências midiáticas de jovens universitários. Para sustentar nossa proposta, foi adotada uma abordagem quali-quantitativa, com aplicação de questionário exploratório com perguntas abertas e fechadas. A principal intenção do instrumento foi selecionar perfis heterogêneos de jovens universitários à etapa seguinte de entrevistas semiestruturadas. O questionário partiu das competências midiáticas individuais descritas por Celot e Pérez-Tornero³³ – uso, compreensão crítica e participação e comunicação. É importante ressaltar que o instrumento mostra a preocupação em seguir critérios específicos para o enquadramento dos entrevistados.

Para a aplicação do questionário selecionou-se jovens universitários do ABC paulista, de escolas públicas, comunitárias e confessionais. Com base na divisão das três grandes áreas Ciências da Vida; Humanidades; Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as escolas e cursos

30 Ibidem, p. 43.

31 CUNHA. *Jornalismo...* Op. cit., p. 30.

32 Ibidem, p. 32.

33 CELOT; PÉREZ-TORNERO. *Study...* Op. cit.

selecionados foram: Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), curso de Psicologia; Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cursos de Medicina e Fisioterapia; Centro Universitário FEI, cursos de Engenharia; Universidade Federal do ABC (UFABC), cursos de Engenharia; Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo (FDSBC), curso de Direito. Outro critério de seleção foi a idade: entre 18 e 25 anos. Os respondentes do curso de Medicina estavam um pouco acima dessa faixa, certamente em razão da grande concorrência nos vestibulares; no entanto, foram considerados nessa primeira fase da pesquisa. No total, foram 48 respostas obtidas após aplicação do questionário em grupos de alunos do Facebook dos cursos já mencionados. Os resultados serão apontados no tópico seguinte.

Na segunda etapa, selecionamos 14 possíveis entrevistados, participantes ou não em conteúdos jornalísticos, dos quais apenas seis concordaram em participar das entrevistas: dois alunos de Fisioterapia, dois de Medicina, um de Direito e um de Engenharia. Eles têm entre 21 e 25 anos e possuem um perfil variado, principalmente com relação ao consumo de notícias, apesar de consultarem diversas fontes de informação para checar determinado fato. O principal meio de comunicação acompanhado por todos é a internet, especificamente as redes sociais digitais. Três deles destacam que consomem jornais televisivos e um ainda ouve rádios noticiosas.

Apresentaremos os principais resultados da pesquisa no próximo tópico, na tentativa de demonstrar as relações entre formas de participação no jornalismo e *media literacy*. Como já dissemos anteriormente, utilizaremos o referencial de Celot e Pérez-Tornero³⁴, que dividem as competências entre individuais e fatores de contexto. Para esta análise, consideraremos apenas as competências individuais do aspecto da compreensão crítica e as comunicacionais e participativas.

Em que pese terem sido explorados no trabalho completo³⁵, os dados e análises sobre as competências de uso não serão abordadas para este artigo, porque se apresentaram como unanimidade entre os participantes. Acreditamos que isso tenha acontecido por causa dos perfis dos jovens universitários, com condições de acesso aos aparatos eletrônicos. Com relação aos fatores de contexto, os deixamos de fora por algumas razões. Primeiro, porque é muito difícil explorá-los; não há ainda um critério de medição específico deles, nem um consenso acadêmico sobre quais efetivamente são esses fatores. Segundo, as pesquisas realizadas já citadas sobre competências midiáticas também separam a análise entre as competências individuais e o contexto. Nos tópicos a seguir apresentaremos os resultados da pesquisa levando em consideração as competências de compreensão crítica e as participativas e comunicacionais. Os dados do questionário estão conjugados com as respostas das entrevistas, revelando nossa intenção de não generalizar, mas de produzir algumas pistas para a compreensão do fenômeno.

34 Ibidem.

35 CUNHA. Jornalismo...
Op. cit.

3. COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO CRÍTICA

As competências de compreensão crítica são subdivididas em três fatores, mas chamaremos atenção para apenas dois por conta do objetivo deste artigo. O primeiro deles é o entendimento sobre o conteúdo midiático e suas funções, expresso nas seguintes competências:

- Codificar e decodificar, com o objetivo de entender o título e o conteúdo do que foi veiculado; – Competência para avaliar, comparar e contrastar criticamente os conteúdos midiáticos, conferindo valor a informação com base nas necessidades do usuário; – Explorar e procurar por informação de maneira ativa; – Capacidade de sintetizar e resumir uma informação a partir de diferentes publicações; – Capacidade de misturar e reciclar os conteúdos midiáticos [isso acontece quando alguém compartilha uma coisa e faz um “textão” no Facebook, por exemplo]³⁶.

O segundo é o conhecimento sobre a mídia e sua regulação, descrito através de duas competências:

- Avaliação crítica a respeito das oportunidades e restrições, pluralismo, regulações, leis, regras e direitos da produção midiática; – Valorização do espectro conceitual fornecido pelos estudos de mídia, no sentido de buscar adquirir conhecimento sobre o panorama midiático, seja de maneira formal e/ou informal, para avaliar e interpretar os conteúdos midiáticos³⁷.

Com relação aos resultados do questionário, já foi explicado anteriormente que o instrumento foi dividido em blocos, de acordo com o conjunto de competências. No caso das competências de compreensão crítica, três perguntas foram feitas.

A primeira questionou se o respondente buscava várias fontes de informação, solicitando justificativas para suas respostas; 75% dos jovens responderam que sim. Já era esperada uma quantidade significativa de respostas positivas dada a natureza da amostra: jovens universitários de universidades públicas, privadas e confessionais, majoritariamente de cursos que exigem alto investimento financeiro e formação anterior mais sólida, com vestibulares mais disputados. Cerca de 80% justificaram essa atitude a partir da necessidade de se confirmar a veracidade da informação, além de explorar outros pontos de vista sobre o fato. Uma resposta ilustra bem o tom de todas elas: “Para ver os diversos posicionamentos e tentar adivinhar qual é a ideologia que direciona o texto. Quando é notícia do Bolsonaro, gosto de ver diversos canais de comunicação, pois cada um tem uma crítica diferente”³⁸. Portanto, destaca-se a importância de reconhecer a diferença entre as linhas editoriais dos veículos de comunicação e de utilizar tendo em vista uma interpretação mais ampla das notícias.

Entretanto, os outros 25% não consultam fontes de informação diversificadas. Metade desse percentual alega falta de tempo; um terço não tem interesse. Os demais reconhecem a importância da checagem, mas não o fazem por comodidade, o que denota um baixo nível de literacia midiática.

36 CELOT; PÉREZ-TORNERO. *Study...* Op. cit., p. 39

37 Ibidem, p. 40.

38 CUNHA. *Jornalismo...* Op. cit, p. 63.

A segunda pergunta abordou se a grande mídia oferece espaços para participação. O resultado quantitativo foi bastante equilibrado: 53% disseram que sim, por causa das redes sociais. “Hoje em dia com a alta gama de redes sociais, todos têm acesso ‘nas’ grandes mídias através de comentários, mensagens”. Outros 47% disseram que não, porque “a grande mídia está mais interessada em passar o conteúdo do que ouvir as outras pessoas, por exemplo, a Globo”³⁹.

Por trás desse antagonismo existem algumas coisas importantes a se pontuar. Evidencia-se, por exemplo, a dificuldade que a grande mídia ainda possui em oferecer espaços de participação formal de conteúdo, seja nas páginas dos sites seja em jornais televisivos. Também há de se considerar que as redes sociais digitais compõem um novo ecossistema comunicativo, no qual o sujeito pode explorar brechas para a participação, considerando-se a disseminação e circulação de conteúdo como parte desse processo⁴⁰. Um dos respondentes do questionário, inclusive, respondeu nessa direção, mostrando que tem consciência sobre o impacto das redes sociais: “acredito que para a notícia ter maior circulação, e assim atingir um público maior, gerando maiores números”⁴¹.

A terceira questão fez referência a espaços de participação na mídia alternativa/independente. Embora 87,5% tenham respondido que sim e 12,5%, não, observamos que os participantes no questionário desconhecem o que é mídia independente/alternativa, associando-a às redes sociais digitais, como o Twitter, o Facebook e o YouTube. Citaram, ainda, veículos da mídia tradicional para exemplificar, como a rádio CBN. Três pessoas alegaram não saber a diferença entre mídia tradicional e independente e outras duas responderam com um traço (“-”), porque o questionário não permitia deixar o campo sem preenchimento.

Entretanto o que mais nos chamou atenção é a presença de uma visão estereotipada da grande mídia. Isso aparece nas respostas do questionário quando afirmam que a mídia independente “geralmente é mais crítica e não tem como objetivo criar fanáticos sem senso crítico [ao contrário da grande mídia]”⁴².

Na segunda fase da pesquisa, essa visão prevaleceu entre os entrevistados. Quatro dos seis participantes, em maior ou menor intensidade, apontam a manipulação da realidade pela grande mídia. Esse é um elemento bastante importante, porque pode prejudicar o processo de aquisição de competências de compreensão crítica, na medida em que torna difusa a interpretação dos conteúdos e a leitura do ecossistema midiático, como apresentaremos a seguir ao analisarmos as respostas de cada entrevistado.

Uma das entrevistadas disse não ler conteúdos publicados pela grande mídia, classificada por ela como uma “grande formadora de opinião”, mas que pode deturpar os fatos, manipulando as pessoas: “as pessoas que não têm tanta informação absorvem aquilo como verdade, por não terem condições de saber se é ou não”⁴³.

39 Ibidem, p. 66.

40 SANTOS. *Produção...*
Op. cit, p. 66.

41 CUNHA. *Jornalismo...*
Op. cit, p. 66.

42 CUNHA. *Jornalismo...*
Op. cit, p. 67.

43 Ibidem, p. 75.

Sendo assim, a participante prefere ler mídias independentes, identificando-se mais com o portal *Mídia Ninja*, porque “mesmo quando eles não concordam com algo, eles vão atrás”. Como a entrevistada ainda assim consulta várias fontes de informação para verificar a veracidade das notícias, pode se considerar que ela possui todas as competências do aspecto do entendimento sobre o conteúdo midiático e suas funções. Porém, como analisa o autor⁴⁴, ela possui uma visão estereotipada da mídia e a demoniza. Menciona a pouca pluralidade de vozes, mas não domina “regulações, leis, regras e direitos da produção midiática”⁴⁵.

Algo parecido aconteceu com outra entrevistada, que analisa o poder da grande mídia para influenciar a maneira das pessoas pensarem, para o “bem” ou para o “mal”. A participante disse ainda que se alguém “não cria seu próprio raciocínio” pode ser manipulado por diferentes versões de um determinado fato. Apesar disso, a respondente tem maior conhecimento sobre diferentes linhas editoriais, aponta a falta de pluralidade de vozes, consequência da sociedade brasileira patriarcal e elitista, segundo sua análise. Sendo assim, possui todas as competências do aspecto do entendimento sobre o conteúdo jornalístico e suas funções e boa noção sobre a mídia e sua regulação, mas o conjunto de aquisições pode ser prejudicado pela visão negativa sobre os meios de comunicação⁴⁶.

Uma terceira entrevistada exacerba ainda mais o argumento em torno da manipulação midiática. Segundo ela, a mídia “manda na sociedade”, sendo um dos “principais ditadores de comportamento, de pensamento, de tudo”⁴⁷. Enxerga que na grande mídia não há uma pluralidade de vozes, justificada, segundo ela, pela “influência da política nos veículos de comunicação”. Mesmo assim, consegue discernir as linhas editoriais, seja mais à esquerda ou mais à direita. Apesar das críticas, considera a mídia muito importante, “é a porta de entrada e de saída para esse estado de caos”⁴⁸. Sendo assim, a respondente possui todas as competências relacionadas ao conteúdo e funções da mídia, porém, da mesma forma que as demais participantes, o conhecimento sobre a mídia e sua regulação é limitado.

Em outra entrevista verificamos o mesmo raciocínio, mas com uma análise mais superficial. A respondente fala em manipulação, mas confessa não compreender direito como isso acontece. Portanto, “não demonstra conhecimento sobre os posicionamentos ideológicos dos veículos jornalísticos. Ou seja, não possui nenhuma competência relacionada ao conhecimento de mídia e sua regulação”. Observamos apenas a competência de “codificar e decodificar, com o objetivo de entender o título e o conteúdo do que foi veiculado”⁴⁹.

Percebemos na exposição dos resultados obtidos nas entrevistas uma interpretação bastante negativa sobre a relação da mídia com seus interlocutores; porém, outro entrevistado demonstra ser mais ponderado. Para ele, os “meios de comunicação são comandados por pessoas e pessoas têm ideologias, não tem como separar uma coisa da outra”⁵⁰. Ao mesmo tempo, o participante reconhece a importância da grande mídia como *gatekeeper*, na medida em que é a única fonte de informação da maioria das pessoas. Aponta que existem muitas vozes

44 Ibidem.

45 CELOT; PÉREZ-TORNERO. *Study...* Op. cit., p. 40.

46 CUNHA. *Jornalismo...* Op. cit, p. 78-79.

47 Ibidem, p. 86.

48 Ibidem, p. 87.

49 Ibidem, p. 82.

50 Ibidem, p. 84.

na mídia, mas algumas são maiores que outras, por conta dos conglomerados de empresas de comunicação. Entretanto, na análise sobre as competências relacionadas ao entendimento sobre o conteúdo midiático e suas funções, o respondente disse que não vai atrás dos temas comuns do noticiário, como Política, Economia e Atualidades. Sua atenção está voltada a assuntos como Física (por gostar muito) e Saúde (por cursar Fisioterapia). É o único entrevistado que possui todas as competências no que se refere à compreensão crítica da mídia jornalística.

O último entrevistado também é menos radical em relação às críticas à mídia jornalística. Acredita que ela exerce influência na sociedade, que cada jornalista tem seu ponto de vista e isso se reflete na maneira como produz conteúdos. Por isso, pontua ser importante consultar diversas fontes para ter vários pontos de vista sobre um fato. Apesar de não manifestar uma percepção muito complexa sobre a questão da pluralidade de vozes e das diferentes linhas editoriais e posicionamentos ideológicos, possui todas as competências quanto ao entendimento do conteúdo midiático e suas funções, mas não manifesta compreensão mais aprofundada quanto ao conhecimento e regulação da mídia.

Como foi possível verificar, na aplicação do questionário e depois nas entrevistas, ainda é preciso evoluir nas competências de compreensão crítica da mídia, mesmo para uma parcela da população com perfil de universitários, oriundos de cursos de graduação que possuem estudantes com mais facilidade de acesso à mídia e a conteúdos jornalísticos.

4. COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS E PARTICIPATIVAS

Apresentaremos neste tópico os resultados dos questionários e entrevistas em relação às competências comunicacionais e participativas. Elas são divididas em três aspectos. No âmbito das relações sociais, os sujeitos devem ter as competências de

- Iniciar e manter contato com outras pessoas através da mídia e das redes sociais, com o potencial de criação de grupos; – Compartilhar gestos, atitudes, opiniões e outros tipos de comportamento com os outros usuários e, também, imitar seus comportamentos e práticas. A mídia reforça essa capacidade mimética, especialmente nos adolescentes e jovens⁵¹.

No aspecto da participação cidadã, as competências são as seguintes:

- Habilidade (além da imitação) de participar de grupos junto com outras pessoas e compartilhar exemplos e ferramentas de forma consciente; – Utilizar as mídias sociais para gerenciar contatos estratégicos com outras pessoas visando a colaboração para atingir determinados objetivos; – Apresentação de uma identidade específica de acordo com objetivos estratégicos; – Interação com múltiplas instituições de maneira apropriada, utilizando os canais adequados⁵².

E no aspecto da criação de conteúdo, são mais cinco competências:

⁵¹ CELOT; PÉREZ-TORNERO. *Study...* Op. cit., p. 42.

⁵² Ibidem, p. 43.

- Habilidade de compartilhar ferramentas com os outros usuários, de maneira consciente, nas quais eles possam colaborar; – Fomentar o trabalho cooperativo e colaborativo para a criação de estratégias e ações inéditas; – Resolver problemas de maneira crítica a partir desse cenário colaborativo; – Contextualizar, criar e produzir conteúdos midiáticos novos, que não sejam reciclagem de algo já publicado; – Habilidade de estabelecer condições, normas ou fatores que afetem a criação de conteúdo feita pela própria mídia, seja por pressões, regulações, leis, direitos, estéticas, etc. Essas habilidades estão relacionadas a metalinguagem, meta-semiótica e meta-produção⁵³.

Para mapear esse conjunto de competências, foi perguntado no questionário se o indivíduo costuma participar ou opinar em conteúdos publicados em redes sociais digitais, em páginas de portais de notícia. A resposta “não costumo participar” chegou a 79,2%, confirmando, em um primeiro momento, a hipótese de que a participação jornalística acontece de maneira menos expressiva do que se imagina. A justificativa para essa decisão se dá, na esmagadora maioria dos casos, pelo clima de polarização política e de propagação de discursos de ódio na internet, que não possibilitam um diálogo saudável a respeito de um determinado assunto.

Isso pode ser verificado também nas respostas de dois entrevistados. Um deles, por exemplo, não participa dos conteúdos de nenhuma maneira. Prefere discutir determinados assuntos, principalmente relacionados à política, somente na esfera privada, com amigos e familiares, porque identifica um cenário hostil ao diálogo na internet. No entanto, não é possível dizer que ele não possua competências participativa e comunicacional.

Algo parecido acontece com outra entrevistada, que também identifica o mesmo processo nas redes e acaba não participando de conteúdos na grande maioria das vezes. Ela pontuou que, por conta de os pais serem ligados a partidos políticos com uma vertente ideológica diferente da dela, isso já gerou conflitos no passado que prefere evitar. Sendo assim, apresenta a competência de “apresentação de uma identidade específica de acordo com objetivos estratégicos”⁵⁴. Ela se destaca pelo comportamento mais polêmico, menciona que se manifesta quando se depara com algum comentário que julga ser equivocado, principalmente no Twitter, porque alega desconhecer seus seguidores.

Outra entrevistada é mais ponderada em relação às polêmicas e radicalizações nas mídias digitais. Não deixa de se posicionar, porém, com mais cuidado, reconhecendo o espaço do outro e a diversidade de opiniões. Mostrando um comportamento mais equilibrado, um dos participantes disse que tem paciência para dialogar com as pessoas nas redes sociais digitais, principalmente respondendo comentários, seja em postagens próprias seja em de terceiros, mesmo em casos de discordância, desde que a outra pessoa o respeite.

Outra entrevistada observa o cenário hostil, de intolerância das pessoas, por isso não tem Facebook. Comenta alguns conteúdos no Instagram, principalmente os voltados à militância do movimento negro, e compartilha muitas postagens sobre esse tema, realizando uma participação mais voltada à

53 Ibidem, p. 44.

54 Ibidem, p. 44.

disseminação de conteúdo. Ela possui todas as competências do aspecto da participação, exceto a “habilidade de estabelecer condições, normas ou fatores que afetem a criação de conteúdo feita pela própria mídia, seja por pressões, regulações, leis, direitos, estéticas etc.”⁵⁵, porque a falta de leitura de conteúdos da grande mídia prejudica a aquisição dessa competência.

Outros três entrevistados têm um comportamento parecido no que se refere à participação, possuindo todas as competências comunicacionais e participativas. Posicionam-se abertamente com relação aos mais diferentes temas e participam de conteúdos jornalísticos das mais diversas formas, principalmente ao produzir conteúdo e realizar comentários. Além disso, compartilham informações ativamente, o que configura uma nova forma de participação que é a disseminação e circulação de conteúdos, os quais interferem na produção jornalística, porque são monitorados pelos profissionais da área e geram pautas, novos conteúdos⁵⁶.

A maior parte dos entrevistados são exemplos de como as diferentes formas de participação podem estar presentes no jornalismo, às vezes até sem mesmo perceberem diretamente. Portanto, apresentam competências de relações sociais, participação e criação de conteúdos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Dada a exposição dos resultados da pesquisa, nos parece evidente a contribuição da *media literacy* para amplificar as iniciativas de participação no jornalismo, principalmente considerando a disseminação e circulação de conteúdo como uma característica importante do fenômeno. Essa perspectiva de participação ocorre no bojo das transformações estruturais no jornalismo, como as apontadas por Pereira e Adghirni⁵⁷, Anderson, Bell e Shirky⁵⁸ e Cádima⁵⁹. O público e sua presença direta ou indireta nos processos de produção e disseminação de conteúdo são cada vez mais considerados, quer seja no aspecto estrutural, quer seja no que concerne à ética jornalística que contempla os direitos humanos.

Observamos na amostra estudada que a aquisição de competência de compreensão crítica pode não influenciar diretamente em uma maior participação jornalística, visto que não encontramos evidências para estabelecer essa relação. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas, os resultados para essa competência mostram que há uma fala estereotipada sobre os veículos da grande imprensa, prevalecendo a ideia de manipulação. Esse processo suscita uma reflexão para ser feita em próximos artigos sobre as diferentes formas de aquisição das competências midiáticas ao considerar a natureza piramidal⁶⁰, pois nem sempre há pré-requisitos para se adquirir competências até chegar ao topo da pirâmide.

Também foi possível identificar, pelos dados coletados no questionário e nas entrevistas, que os indivíduos mais bem-sucedidos na aquisição de competências

55 Ibidem, p. 44.

56 SANTOS. *Práticas de Produção...* Op. cit.

57 SCATAMBURLO. *Mudanças...* Op. cit.

58 ANDERSON; BELL; SHIRKY. *Jornalismo pós...* Op. cit.

59 CÁDIMA. *O jornalismo na...* Op. cit.

60 Idem. *Study...* Op. cit.

participativas e comunicacionais são os que mais e melhor participam do jornalismo, em todas suas modalidades, posicionando-se em relação a temas, registrando comentários e compartilhando conteúdos nas redes sociais.

Por fazer parte de uma pesquisa mais ampla, alguns caminhos para ampliar esse entendimento podem ser buscados na teoria das mediações⁶¹, na medida em que nos ajuda a pensar no contexto em que se inserem os participantes e em como as mediações ocorridas podem colaborar ou não para as competências participativas no jornalismo.

Por fim, acreditamos ser fundamental a discussão sobre as formas de participação do cidadão no jornalismo contemporâneo, ao incorporar a questão da disseminação/circulação de conteúdo como um possível caminho de participação. Em um cenário de redes sociais digitais em que a velocidade da informação é enorme, a *media literacy* exerce um papel fundamental na aquisição de competências para que a participação se realize, democrática e ética, tornando as relações mais igualitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, C. W.; BELL, Emilly; SHIRKY, Clay. Jornalismo pós-industrial: adaptação aos novos tempos. **Revista de Jornalismo ESPM**, São Paulo, n. 5, ano 2, p.30-89, 2013.

AGUIAR, Leonel; BARSOTTI, Adriana. Jornalismo amador: proposta para definir as práticas jornalísticas exercidas pelo público em ambientes interativos. **Revista Pauta Geral-Estudos em Jornalismo**, Ponta Grossa, v.1, n.1 p. 43-58, jan-jul, 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta/article/view/6081>. Acesso em 5 abr. 2020.

BRANBILLA, Ana. A reconfiguração do jornalismo através do modelo open source. **Famecos**, Porto Alegre n. 13, set. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277990815_A_reconfiguracao_do_jornalismo_atraves_do_modelo_open_source. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRUNS, Axel. **Gatewatching: collaborative online news production**. Nova York: Peter Lang, 2005.

CÁDIMA, Francisco Rui. O Jornalismo na encruzilhada do 'algorithmic turn'. **Media & Sociedade**. v. 18, n. 32, p. 170-185, 2018.

CANAVILHAS, João; SATUF, Ivan. **Jornalismo para Dispositivos Móveis: Produção, distribuição e consumo**. Covilhã: LabCom. 2015.

CAPRINO, Mônica Pegurer; SANTOS, Marli dos. Alfabetização midiática e conteúdo gerado pelo usuário no telejornalismo. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campos, v. 34, n. 1, p. 109-130, jul./dez. 2012.

61 MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5ed: UFRJ, 1997.

CELOT, Paolo; PÉREZ-TORNERO, José Manuel. **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission. 2009. Disponível em: https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf. Acesso em: jun. 2020

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **A crise do jornalismo tem solução?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2019.

CUNHA, Matheus Cestari. **Jornalismo participativo, letramento midiático e mediações**: a manifestação de competências midiáticas em jovens universitários do ABC paulista. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Faculdade Cásper Líbero – São Paulo.

FOSCHINI, Ana Carmen; TADDEI, R. R. **Jornalismo Cidadão**: você faz a Notícia. São Paulo: OverMundo: Coleção Conquiste a Rede, 2006.

GILLMOR, Dan. **Nós, os media**. Lisboa: Presença, 2005.

HOLANDA, André. **Estratégias de abertura**: o jornalismo de fonte aberta dos casos Indymedia, CMI, Slashdot, Agoravox, Wikinotícias e Wikinews. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

IOSCOTE, Fabia Cristiane. Jornalismo e inteligência artificial: tendências nas pesquisas brasileiras entre 2010 e 2020. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 162-182, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5ed: UFRJ, 1997.

MOREIRA, Sandra Seabra. A transformação do curso de jornalismo. **Revista Ensino Superior**. São Paulo, n.131, 2023, p.46-50.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEREIRA, Fabio Henrique; ADGHIRNI, Zélia Leal. O jornalismo em tempo de mudanças. **Intertexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 38-57, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12443/1/ARTIGO_JornalismoTempoMudancas.pdf. Acesso em: fev. 2020

PÉREZ-TORNERO, José Manuel. Media literacy: new conceptualisation, new approach. In: CARLSSON, Ullia *et al.* (eds.). **Empowerment through media education**: an intercultural dialogue. Göteborg: Nordicom: Göteborgs Universitet, 2008, p. 103-116.

RECUERO, Raquel. O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital social. **Contemporanea, comunicação e cultura**, Salvador, v.10, n. 3, p. 597-617, 2012.

RECUERO, Raquel. Sobre o ódio da mídia social. **Raquel Recuero**, [S. l.], 24 nov. 2015. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/2015/11/sobre-o-odio-da-midia-social.html>. Acesso em: 15 mar 2023.

SALAVERRÍA, Ramón; NEGREDO, Samuel. **Periodismo Integrado: convergencia de medios y reorganización de redacciones**. Barcelona: Sol90, 2008.

SANTOS, Marli dos. **Práticas de produção no webjornalismo: estudo sobre os portais e sites jornalísticos da grande mídia e da mídia independente**. São Paulo: Casper Líbero, 2020.

SCATAMBURLO, Bianca. Mudanças no consumo digital-2022. **Comscore**, [S. l.], 4 maio 2022. Disponível em: <https://www.comscore.com/por/Insights/Apresentacoes-e-documentos/2022/Mudancas-no-consumo-digital-2022>. Acesso em 15 mar. 2023.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

VAN DIJCK, José. **La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2016.

O Sul Global no encalço do Norte Global: o caso da educação rural sul-africana e a Quarta Revolução Industrial

Chinaza Uleanya

Department of Education Leadership and Management in the University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa.

E-mail: chinazau@uj.ac.za

Kathija Yassim

Department of Education Leadership and Management in the University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa.

E-mail: kyassim@uj.ac.za

Resumo: As nações do Sul Global tendem a adotar ideias, práticas e tendências do Norte Global como padrão. Isto acontece, em muitos casos, à custa de sua adequação à situação e ao ambiente atual do Sul Global. Por exemplo, as questões relacionadas com a Quarta Revolução Industrial. Recentemente, muitos dos ajustes na educação e em outros setores encaminhados pelo Norte Global para acomodar as práticas da Quarta Revolução Industrial estão começando a se infiltrar no Sul Global, onde faltam muitas infraestruturas básicas e necessárias. Questões como a revisão curricular estão sendo levantadas e consideradas, enquanto conferências, workshops, seminários, entre outros, estão sendo organizados para garantir que as instituições de ensino se adaptem às demandas da Quarta Revolução Industrial. Por exemplo, a programação está rapidamente se tornando uma disciplina importante a ser considerada, mesmo em escolas primárias, embora não necessariamente satisfaça as exigências locais.

Palavras-chave: decolonização; Norte Global; Sul Global; Associação Panafricana; nações rurais africanas.

Abstract: Nations in the Global South tend to embrace ideas, practices, and trends from the Global North as the standard. This is in many instances at the expense of their suitability in the current situation and environment of the Global South. For instance, issues revolving around the Fourth Industrial Revolution is a typical example. In recent times, the adjustments in the education and other sectors in the Global North to accommodate practices of the Fourth Industrial Revolution are beginning to flood the Global South where many basic and necessary infrastructures are lacking. Issues such as curricular review are being raised and considered, while conferences, workshops, seminars, amongst others are being organized to ensure that learning institutions are positioned to suit the demand of Fourth Industrial Revolution. For instance, coding is fast becoming a major subject to be considered even from primary schools, though not necessarily meeting the local demands.

Keywords: decolonization; Global North; Global South; Pan-African association; rural African nations.

Recebido: 21/04/2023

Aprovado: 08/05/2023

1. INTRODUÇÃO

O padrão de desenvolvimento e sucesso no Sul Global tende a ser o Norte Global, isto é, tudo o que o Norte Global entende como sucesso e/ou desenvolvimento tende a ser o padrão no Sul Global. Enquanto isso, ao conquistarem sua independência, as nações são consideradas soberanas e espera-se que vivam de forma independente. Isso deveria implicar a possibilidade de se viver de maneira independente de seus senhores coloniais. No entanto, esse não parece ser o caso no continente africano, onde os senhores coloniais e/ou nações do Norte Global ainda parecem determinar o padrão do que é desenvolvimento, qual(is) nação(ões) é(são) desenvolvida(s) e quais estão se desenvolvendo. Basta afirmar que a questão do padrão tende a ser questionável em diferentes partes do Sul Global. O que é padrão? Quem o determina? A partir de qual lente o padrão é e/ou deve ser visto ou considerado? Essas perguntas revelam questões ainda a serem respondidas criticamente pelas várias nações africanas — cuja maioria se encontra no Sul Global. Enquanto isso, o caso das áreas rurais em muitas nações africanas é mais alarmante em relação a tais padrões. O trecho acima permeia diferentes setores e sistemas em várias sociedades africanas: incluindo suas áreas rurais e urbanas. No entanto, para o propósito deste estudo, o foco continua sendo as sociedades rurais africanas e o setor educacional em específico. Assim, este artigo compreende as seguintes seções: a primeira considera a questão do colonialismo¹ ao neocolonialismo nas nações africanas sob a luz da Quarta Revolução Industrial no que diz toca o setor educacional. A segunda seção explora o plano da visão panafricana 2063 em alinhamento com o desenvolvimento nas nações rurais africanas e as demandas da Quarta Revolução Industrial. A terceira seção constitui os desafios educacionais e linguísticos para as nações africanas. A quarta seção envolve as tentativas de rever o caso da China como nação em congruência com sua ascensão sem influência externa.

2. SEÇÃO UM: DO COLONIALISMO AO NEOCOLONIALISMO DAS NAÇÕES AFRICANAS EM RELAÇÃO À QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL COM FOCO NO SETOR DE EDUCAÇÃO

A busca pela retomada política, social e econômica do território africano das mãos dos colonizadores e imperialistas trouxe unidade dentro do continente africano². Esse espírito de unidade acabou levando as nações africanas a experimentarem a independência. No entanto, décadas após sua independência, muitas nações africanas e o continente em geral ainda permanecem em outras formas de colonialismo que são descritas como neocolonialismo, termo usado para significar “nova forma de colonialismo”. De acordo com Nyikal:

Há apenas uma nova forma de colonialismo pelos mesmos países ocidentais, mascarada sob o pretexto de seu apoio econômico à África, diretamente imposta

1 ADEBAJO, A. *The Curse of Berlin: Africa after the Cold War*. Scottsville: University of KwaZulu-Natal Press, 2010; NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Global Coloniality and the Challenges of Creating African Futures. Strategic Review for Southern Africa*, Pretoria, v. 36, n. 2, p. 181-202, 2014.

2 OLASUPO, O.; OLADEJI, I. O.; IJEOMA, E. O. C. *Nationalism and Nationalist Agitation in Africa: the Nigerian Trajectory. The Review of Black Political Economy*, Thousand Oaks, v. 44, p. 261-283, 2017.

ou institucionalizada no Banco Mundial, no Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC). *As políticas aplicadas aos países africanos pobres através dessas organizações acorrentaram a África a uma dependência contínua das economias ocidentais para sua mera subsistência ao impedir a autoajuda para os problemas econômicos do continente.* Além disso, as mesmas políticas parecem favorecer um desequilíbrio comercial em direção às ricas economias ocidentais em detrimento das economias em dificuldades na África.³

Isso sugere as tentativas deliberadas do Norte Global de ‘neocolonizar’, ou seja, colonizar o Sul Global através de novos métodos, especialmente as nações africanas no contexto deste estudo. De acordo com Dinesh⁴, algumas maneiras pelas quais o neocolonialismo é perpetrado incluem: 1. Interferência de nações fortes nos assuntos internos atuais de nações novas/pequenas/fracas, o que poderia significar antigos colonialistas interferindo nos assuntos internos atuais de suas colônias anteriores; 2. Fornecimento de armas e munições; 3. Disponibilização de empréstimos e ajudas externas; 4. Dominação e controle das instituições econômicas internacionais; 5. Utilização de organizações multinacionais; 6. Asseguramento contínuo da dependência econômica de nações fracas; e 7. Criação de países satélites.

Nyikal⁵ já havia advertido que as nações africanas deveriam se afastar de alguns dos métodos do neocolonialismo que destacamos para serem soberanas. No entanto, tal cautela parece não ter sido adotada, fazendo com que muitas nações africanas continuassem a experimentar o neocolonialismo. Dinesh⁶ destaca algumas razões pelas quais os países do Sul Global experimentam o neocolonialismo. Algumas delas (consideradas especialmente no contexto das nações africanas segundo o foco deste estudo) incluem: ascensão e luta contra o colonialismo, o atendimento de países desenvolvidos às suas próprias necessidades, dependência contínua dos países em relação aos seus antigos colonialistas, o impacto da Guerra Fria e as questões das políticas dos Estados Unidos da América (EUA) e da antiga União Soviética. Os pontos identificados por Dinesh são brevemente explicados abaixo⁷.

Ascensão e luta contra o colonialismo: A luta das nações africanas e sua contínua busca por independência geraram diversos movimentos em diferentes países. Isso levou os colonialistas a atender às demandas das nações africanas, oferecendo-lhes independência. No entanto, os laços entre os colonialistas e suas colônias permanecem. Através desses laços, novos sistemas de exploração econômica estão sendo concebidos e perpetrados.⁸

Atendimento de países desenvolvidos às suas próprias necessidades: Os países desenvolvidos procuram atender suas próprias necessidades através da exploração de países relativamente novos e pequenos ao lhes proporem assistência econômica e de segurança.⁹ Tal assistência toma a forma de suprimentos de armas e ofertas de empréstimo.

Dependência contínua dos países em relação aos seus antigos colonialistas: Tal dependência ocorre de várias formas, como com a venda e compra de matérias-primas e bens industriais, o que pode levar ao neocolonialismo. Países novos e pequenos tendem a depender de seus colonialistas ou de outros países

3 NYIKAL, H. *Neo-Colonialism in Africa: The Economic Crisis in Africa and the Propagation of the Status Quo by the World Bank/IMF and WTO*. [s.l.], 2005.

4 DINESH. *Top 7 Methods of Neo-colonialism*. 2012.

5 NYIKAL, H. *Neo-Colonialism*. Op cit.

6 DINESH. *Top 6 Reasons of Emergence of Neo-Colonialism*. 2021.

7 Ibidem.

8 Ibidem.

9 Ibidem.

desenvolvidos para vender suas matérias-primas. O que tende a colocar, por vezes, esses países à mercê de seus pares desenvolvidos, quase sempre do Norte Global.

O impacto da Guerra Fria: A ascensão de dois blocos em disputa em questões de relações internacionais durante o pós-guerra causou alguns desafios para novos países pequenos, uma vez que muitos deles foram obrigados a se associar a um dos dois blocos¹⁰. A razão para tal escolha por parte destes países novos e pequenos foi garantir sua assistência econômica e acesso a armas e munições.

Questões das políticas dos Estados Unidos da América (EUA) e da antiga União Soviética: Durante a Guerra Fria (1945-1990), os EUA e a URSS procuraram aumentar suas respectivas áreas de influência. Isso os levou a explorar as necessidades econômicas de países novos e pequenos¹¹. Isso é descrito por Talton (2011), depois do discurso do presidente Kenneth Kaunda, como criação de fraquezas. Os EUA e a União Soviética exploraram países por vários meios, entre os quais: ofertas de empréstimos, ajudas externas e controle sobre a economia internacional e instituições econômicas. Talton¹² — aludindo ao discurso de Kenneth Kaunda, o primeiro presidente da Zâmbia, em março de 1966 — explica que o desafio das nações africanas se deve principalmente à falta de pessoal treinado e a restrições financeiras. Por isso, “não nos resta outra escolha senão nos alinharmos com *os soviéticos*, *os americanos*, ou melhor, *com ambos*”¹³. Isso sugere a razão pela qual as nações africanas se aliaram a um dos blocos. Segundo Dinesh¹⁴, a prática de nações jurar fidelidade a um dos dois blocos levou os EUA e outras potências ocidentais a se concentrarem na criação de diferentes dependências econômicas enquanto a União Soviética criou seus países satélites. Essas atividades por parte dos EUA, das potências ocidentais e da União Soviética buscaram operacionalizar o neocolonialismo nas relações internacionais. Dinesh¹⁵ explica que “dependências econômicas” são usadas para designar países novos, pequenos e soberanos cujos interesses econômicos estão sob o controle de países desenvolvidos, poderosos e ricos; no caso, os EUA. Por outro lado, países “satélites” são usados para representar países soberanos pequenos e novos cuja política e economia são conectadas e em grande parte dependentes de países poderosos e ricos¹⁶ como a União Soviética.

3. SEÇÃO DOIS: PROGRAMA DA VISÃO AFRICANA 2063 EM ALINHAMENTO COM O DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES RURAIS AFRICANAS E AS EXIGÊNCIAS DA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

O programa da União Africana (UA) para 2063 implica que, até esse ano, a paz, a integração, a unidade e a prosperidade seriam a ordem para a associação panafricana e seus países membros¹⁷. Ndlovu-Gatsheni o descreve como futuros africanos. De acordo com o autor¹⁸, para que a União Africana (UA) seja capaz de alcançar com sucesso tal sonho/projeto, ela deve primeiro estar pronta para lutar interminavelmente contra a colonialidade global. Nesse

10 Ibidem.

11 Ibidem.

12 TALTON, B. The Challenge of Decolonization in Africa. **African Age: African and African Diaspora Transformations in the 20th Century.** [S.l.]: Schomburg Center for Research in Black Culture, 2011.

13 President Kenneth Kaunda, cited in TALTON, B. The Challenge... Op. cit., p. 9. Ênfase nossa.

14 DINESH. Top 7... Op. cit.

15 DINESH. Top 6... Op. cit.

16 Ibidem.

17 AFRICAN UNION (AU). **Agenda 2063 Vision and Priorities: Unity, Prosperity and Peace.** Addis Ababa: African Union, 2013.

18 NDLOVU-GATSHENI, S. J. Global... Op. cit.

sentido, acredita-se que a União Africana (UA) seja capaz de combater e lutar contra práticas que promovem várias formas de legados do colonialismo europeu. Isso poderia se dar na forma de ordens sociais e/ou conhecimento, o que implica que a União Africana (UA) pode ser capaz de liderar as nações e populações africanas a criar futuros desejados onde reinam a unidade, a paz, a prosperidade, entre outros, e não se tenta seguir o sistema do mundo moderno nem suas ordens globais em constante mudança, que estão principalmente centradas nos continentes europeu e norte-americano¹⁹. As ordens globais cambiantes tendem a eventualmente impactar as nações e continente africanos. Da mesma maneira, Keegan²⁰ já explicou as quatro mudanças na ordem global: em 1648 com a paz de Vestfália, 1815, com o Congresso de Viena, 1919, em Paris após a Primeira Guerra Mundial, e 1945 em São Francisco após a Segunda Guerra Mundial. Ndlovu-Gatsheni²¹, ao criticar Keegan²², lembra e afirma a mudança na ordem global de 1884-85 em Berlim, onde diferentes potências europeias dividiram as nações africanas entre si para conquistar seu território. Isso sugere que as nações africanas da história foram consideradas como azarões, o que pode não importar necessariamente nas ordens globais em mudança. Adebajo, citado em Ndlovu-Gatsheni²³, descreveu a ordem global em mudança de Berlim de 1884-85 como: “Berlim e suas consequências se assemelharam a ladrões invadindo uma casa à força e dividindo seus bens enquanto os donos da casa — que haviam sido amarrados com cordas grossas — estavam acordados, mas impotentes para impedir o assalto”.²⁴ Essa descrição explica quão indefesos estavam os africanos durante esse período. No entanto, séculos depois, enquanto as nações africanas são consideradas independentes e espera-se que sejam soberanas, elas aparentemente ainda são submetidas a experiências como as de Berlim em 1884-85, embora de maneiras diferentes e mais sutis, especialmente com o uso de tecnologias e práticas recentes. Por exemplo, a questão da língua e do conteúdo educacional de diferentes nações africanas, especialmente as das instituições de ensino de base rural, deve ser motivo de grande preocupação. Isso será explicado mais detalhadamente na próxima seção (Terceira Seção).

19 Ibidem.

20 KEEGAN, J. Book Review: Paris 1919 by Margaret McMillan. *Washington Post*, Washington, 15 Dec. 2002.

21 NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Global...* Op. cit.

22 KEEGAN, J. Book... Op. cit.

23 NDLOVU-GATSHENI, S. J. *Global...* Op. cit., p. 184.

24 ADEBAJO, A. *The Curse...* Op. cit., p. 16.

25 CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

4. TERCEIRA SEÇÃO: LÍNGUA E EDUCAÇÃO COMO DESAFIOS PARA NAÇÕES AFRICANAS

A língua e a educação são consideradas, nesse sentido, fontes de desafio para o Sul Global, especialmente para as nações africanas, o foco deste estudo. Crystal²⁵ descreve a língua inglesa como uma língua global. Segundo Crystal, algumas das razões pelas quais o inglês é considerado uma língua global incluem sua aceitabilidade em diferentes partes do mundo e seu uso em mídias impressas, como jornais, revistas, livros, resenhas, entre outros. Além disso, segundo Crystal, o inglês tornou-se a língua da mídia não impressa como filmes, podcasts, vídeos, sites, entre outros. Isso sugere o poder da linguagem

em todo o mundo. Além disso, isso implica que o inglês tende a ser uma língua bem reconhecida em diferentes partes do mundo, o que pode contribuir para explicar por que ela se tornou uma língua comum que foi adotada como meio oficial de instrução em diferentes nações africanas. A questão da língua é evidente quando se se refere às línguas oficiais das nações africanas e às línguas oficiais reconhecidas e adotadas para as reuniões da associação panafricana e suas subassociações. Por implicação, isso sugere que as nações panafricanas continuam a vivenciar uma escravidão moderna. Segundo os trabalhos de diferentes estudiosos como Lee²⁶ e Jennings, Vinson e Proctor (2014)²⁷, a língua pode ser adotada como ferramenta para escravizar pessoas. Assim, estudiosos africanos como Ngugi wa Thiong'o²⁸ (citado em Kgatla²⁹) consideram "a linguagem como o instrumento mais potente nas mãos dos colonizadores para capturar a mente dos colonizados". Kgatla, citando ainda Ngugi wa Thiong'o, afirma que a língua desempenha uma das funções de um agente responsável pela formação de imagens na mente dos alunos quando é considerada como parte da cultura. Isso porque tende a criar novas imagens na mente dos alunos que, com o tempo, começam a se desconectar de seu ambiente nativo. Isso significa que a linguagem é uma ferramenta importante capaz de escravizar um indivíduo. Assim, Ngugi wa Thiong'o e Kgatla urgem a descolonização da mente a fim de ajudar os africanos a atingir o auge da autolibertação da escravidão interna e externa e do controle de seus colonizadores e garantir seu autoempoderamento. No entanto, quão tangível isso pode ser ou quão facilmente alcançado quando muitas instituições de ensino em todo o continente africano adotam uma língua estrangeira como meio de instrução? Os trabalhos de Kamwangamalu³⁰, Brock-Utne³¹ e Mukama³² mostram que muitas das línguas adotadas como meio de instrução em diferentes instituições de ensino na África são as dos antigos colonizadores. Por exemplo, o inglês é adotado em países africanos anglófonos como a Gâmbia, Nigéria, Serra Leoa, Gana, entre outros; o francês é adotado como meio de instrução em países africanos francófonos como Madagascar, Burquina Fasso, Senegal, entre outros; e o português é adotado como meio de instrução em países lusófonos como a Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, entre outros. Brock-Utne³³ afirma ainda que a adoção das línguas dos antigos colonizadores como meio de instrução nas escolas provavelmente servirá apenas alguns alunos, deixando uma porcentagem maior para trás. No caso das escolas rurais, foco deste estudo, onde a taxa de analfabetismo é alta³⁴, acredita-se que a situação seja pior, considerando vários fatores como a alta taxa de pobreza, falta de exposição, escassa infraestrutura básica necessária para o ensino e aprendizagem, entre outros. Basta afirmar que a adoção de línguas estrangeiras como meio de instrução nas escolas africanas não promove a compreensão do que se ensina e se aprende. Enquanto isso, de acordo com Bamgbose³⁵:

Fora da África, ninguém questiona por que as línguas dos países com populações menores na Europa devem ser utilizadas como um meio, incluindo mesmo até o nível universitário. O que parece faltar em muitos países africanos é a vontade

26 LEE, L. Y. The Politics of Language in Frederick Douglass's Narrative of the Life of an American Slave. *Melus*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 51-59, 1991.

27 JENNINGS, E. P.; VINSON, B.; & PROCTOR, F. T. In "The Language of The Criminal": Slavery and Colonialism in Ibero-America. *Latin American Research Review*, Ann Arbor, v. 49, n. 2, p. 282-294, 2014.

28 THIONG'O, N. *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. London: J. Currey, 1986, p. 384.

29 KGATLA, S. T. The decolonisation of the mind: Black consciousness community projects by the Limpopo council of churches. *Misionalia*, Pretoria, v. 46, n. 1, p. 146-162, 2018, p. 150.

30 KAMWANGAMALU, N. M. The issue of the medium of instruction in Africa as an "inheritance situation." *Current Issues in Language Planning*, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 133-135, 2018.

31 BROCK-UTNE, B. Language of Instruction in Africa – The Most Important and Least Appreciated Issue. *International Journal of Educational Development in Africa*, Pretoria, v. 1, n. 1, p. 4-18, 2014.

32 MUKAMA, E. Rethinking languages of instruction in African schools. *Policy & practice: a development education review*, Belfast, v. 4, p. 53-57, 2007.

33 BROCK-UTNE, B. Language... Op. cit.

34 ULEANYA, C.; YU, K. Review of Preparedness of Rural African Communities Nexus Formal Education in The Fourth Industrial Revolution. *South African Review of Sociology*, Abingdon, v. 50, n. 3-4, p. 91-103, 2019; GAMEDE, B. T.; ULEANYA, C. Review of the Impact of Stakeholders' Participation in Rural School Education. *Multicultural Education*, [s.l.], v. 7, n. 5, p. 18-25, 2021.

35 BAMGBOSE, A. Mother tongue education: Lessons from the Yoruba experience. In: BROCK-UTNE, B.; HOPSON, R. K. (eds.). *Languages of instruction for African emancipation: Focus on postcolonial contexts and considerations*. Cape Town: Casas. Dar es Salaam: Mkukina Nyota. Oxford: African Books Collective. East Lansing: Michigan State University Press, 2005. p. 231-257, p. 255.

política para romper com a política colonial e sua prática de limitar o ensino da língua materna à educação primária. Onde existe tal vontade, muito pode ser feito em um curto período de tempo.

Bamgbose explica em parte como as nações africanas ainda são escravizadas e como provavelmente continuarão sendo se não tomarem as devidas medidas. Assim, para que o projeto da União Africana (UA) para 2063 seja alcançado, deve-se considerar as questões em torno da língua de instrução e das línguas oficiais nas nações africanas.

Da mesma forma, enquanto as nações africanas continuam clamando pela descolonização do sistema educacional, o que por si só pode ser bom e desejável³⁶, o currículo que controla todas as atividades e práticas sob a orientação da escola tende a não promover esse objetivo. Assim, Tavernaro-Haidarian³⁷ defende uma reestruturação que infundirá a filosofia africana do Ubuntu (fraternidade). Enquanto isso, do ponto de vista de Mampane, Omidire e Aluko³⁸, a descolonização da educação deve ser vista considerando-se os estudantes de várias nacionalidades em todo o continente africano. Mampane, Omidire e Aluko afirmam ainda que alcançar um currículo descolonizado e aplicar a tecnologia na educação implica enfrentar AS injustiças e marginalização do passado ao se considerar e alavancar as línguas e culturas locais ao mesmo tempo em que se integra uma tecnologia significativa e econômica. Isso implica que a descolonização na educação não conota remover a tecnologia — considerada ocidental, como alude Arnold³⁹, que afirma que a tecnologia é considerada uma inovação colonial que pode falhar se colidir com a cultura daqueles a quem se destina a beneficiar. Nesse sentido, as tecnologias são incentivadas a serem transferidas para as aldeias rurais. Além disso, a tecnologia não é apenas uma função da inovação, mas envolve questões de adoção por uma massa de usuários, coevoluindo com diferentes domínios como o cultural, político, econômico, entre outros, cada um dos quais impacta e/ou é afetado pelo outro⁴⁰. No entanto, Christie⁴¹ sugere que a descolonização tende a ser inatingível porque as diferentes intervenções do governo nos muitos anos anteriores ao tempo recente fizeram com que as questões coloniais, bem como a construção de diferenças racializadas, permanecessem e se reproduzissem em novas formas.

Outro exemplo é a busca por ajustes em muitos currículos das nações africanas nos últimos anos rumo a uma adequação às demandas da Quarta Revolução Industrial. Enquanto isso, muitas das nações africanas ainda não consideraram e exploraram a necessidade de prover a infraestrutura necessária para permitir que o ensino e a aprendizagem promovam o desenvolvimento desejado em níveis locais. Por exemplo, a *Government Gazette*⁴² mostra que o Departamento de Educação Básica (DBE) da África do Sul desenvolveu um currículo de codificação e robótica para séries primárias, precisamente as Séries R – 3, embora em muitos países esse tipo de currículo só comece nas séries posteriores. Por esta razão, a África do Sul está sendo aplaudida por ter iniciado esta intervenção numa fase mais inicial. Trata-se de preparar seus alunos para a demanda de trabalho da Quarta Revolução Industrial. Embora o Norte Global possa aplaudir este passo, a questão ainda permanece em torno do fato de muitas instituições rurais de

36 AJANI, O. A. Decolonisation of Education in African Contexts. *African Renaissance*, Centurion, v. 16, n. 2, p. 101-120, 2019; BADAT, S. *Deciphering the Meanings, and Explaining the South African Higher Education Student Protests*. Unpublished manuscript, 2015.

37 TAVERNARO-HAIDARIAN, L. Decolonization and development: Reimagining key concepts in education. *Research in Education*, Thousand Oaks, v. 103, n. 1, p. 19-33, 2019.

38 MAMPANE, R. M.; OMI-DIRE, M. F.; ALUKO, F. R. Decolonising higher education in Africa: Arriving at a global solution. *South African Journal of Education*, [s.l.], v. 38, n. 4, p. 1-9, 2018.

39 ARNOLD, D. Europe, technology, and colonialism in the 20th century. *History and Technology*, Abingdon, v. 21, n. 1, p. 85-106, 2005.

40 ALLENBY, B. R.; SA-REWITZ, D. *The techno-human condition*. Cambridge: MIT Press, 2011.

41 CHRISTIE, P. *Decolonising Schools in South Africa: The Impossible Dream?* 1. ed. London: Routledge, 2020.

42 GOVERNMENT GAZETTE. *Summary Report & Recommendations Presented by the Commission on the Fourth Industrial Revolution*. Pretoria: Department of Communications and Digital Technologies, 2020.

ensino no país ainda carecerem das infraestruturas necessárias para garantir um ensino e aprendizagem de qualidade. Isso implica que, embora o “padrão” do país seja estabelecido pelas práticas do Norte Global em relação à ordem cambiante na busca pela Quarta Revolução Industrial ao revisar e ajustar seus currículos, muitos alunos provavelmente serão preteridos, especialmente em áreas rurais. Isso ocorre principalmente porque a qualidade do ensino e da aprendizagem em muitas instituições rurais permanece questionável devido à falta de infraestrutura necessária.

5. QUARTA SEÇÃO: O CAMINHO A SE SEGUIR

Ndlovu-Gatsheni⁴³ afirma que “No campo epistemológico, os africanos ainda estão presos ao pensamento euro-norte-americano-cêntrico. Eles de alguma forma respiram isso diariamente porque é uma grande tecnologia de dominação”. Isso implica que um elemento central importante para medir o “padrão” gira em torno da mentalidade euro-norte-americana. Esta é a razão pela qual acredita-se que a África e os africanos, em diferentes instâncias, não acreditam em si mesmos⁴⁴. Por exemplo, de acordo com as palavras do presidente russo Vladimir Putin, a África não acredita em si mesma, crendo na América e nos americanos, na China e nos chineses, na Europa e nos europeus. O Presidente Putin acrescenta ainda que, por essa razão, a África nunca será independente e continuará dependente. Kelland e Sánchez⁴⁵ já haviam afirmado que o continente africano possui muitas das economias mais rápidas do mundo, enquanto eles falham em acreditar em si mesmos. Segundo os autores, algumas das razões pelas quais os africanos não acreditam em si mesmos incluem as seguintes noções (descritas como mitos e equívocos): 1. a contínua taxa de pobreza dos países africanos, especialmente já que 47% de sua população vive com menos de US\$ 1,25 por dia; 2. A África é sempre quente, seca e ensolarada; 3. A África tem tudo a ver com pastagens e vida selvagem; 4. Falta de acesso à tecnologia moderna; 5. Falta de indústria artística; 7. Fracasso dos africanos em se ajudarem; 8. Falta de uma língua unificadora e sua enorme dependência da língua inglesa; 9. O pequeno tamanho do continente; e 10. Má governância em todos os países do continente.

Além disso, de acordo com uma resenha de Nyikal⁴⁶, as nações africanas, bem como a União Africana (UA), precisarão planejar e promover políticas que incentivem a autoajuda ao mesmo tempo que desencorajam a exploração de opções de empréstimos de organizações internacionais e nações do Norte Global. Além disso, Verharen e colegas⁴⁷ acreditam que há necessidade de se desenvolver um currículo panafricano através de pesquisa financiada pela União Africana (UA). O currículo é projetado para incluir disciplinas que impulsionam a inovação em ciência e tecnologia. Assim, propõe-se uma nova disciplina que vincule ciência, engenharia e tecnologia ao desenvolvimento sustentável e ético.

Enquanto o mundo global pode continuar a considerar a globalização como padrão, as nações panafricanas podem precisar explorar a opção de glocalização. O termo ‘glocalização’ é uma combinação de global e localização, usado para

43 NDLOVU-GATSHENI, S. J. Global... Op. cit., p. 195.

44 MHETA, M. B. Why African Leaders do not Believe in Themselves. *Media Review Network News*, [s.l.], 29 Jun. 2020.

45 KELLAND, Z.; SÁNCHEZ, E. Debunking 15 Common Myths and Misconceptions About Africa. *Global Citizen*, [s.l.], 12 Jan. 2018.

46 NYIKAL, H. *Neo-Colonialism*. Op cit.

47 VERHAREN, C.; GUTEMA, B.; THARAKAN, J.; BUGARIN, F.; FORTUNAK, J.; KADODA, G.; LIU M.; MID-DENDORF, G. African philosophy: a key to African innovation and development. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, Abingdon, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2014.

se referir à produção para atender às necessidades/demandas locais usando o padrão global. Neste caso, propõe-se uma redefinição da norma. Por exemplo, na abordagem e uso da tecnologia, a inclusão de línguas africanas é considerada e mantida. As necessidades da população rural são consideradas e, para oferecer soluções duradouras, os currículos das escolas são revisados para incluir a infusão de itens que possam oferecer soluções duradouras para os desafios da comunidade local.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Este estudo explorou a questão do padrão estabelecido pelo Norte Global e perseguido pelo Sul Global. Embora o Sul Global (constituído predominantemente por países africanos) possa buscar tal padrão inconscientemente, ele tende a lhe trazer algumas novas formas de escravidão. A agenda da União Africana (UA) para alcançar sua visão para 2063 (em que as nações panafricanas estarão unidas, experienciando paz e prosperidade) pode ser inatingível se ela não desfrutar de sucesso no seu combate contínuo contra a decolonialidade. Enquanto isso, fatores como as questões em torno da linguagem, do currículo educacional e/ou das práticas/sistemas educacionais podem dificultar a obtenção de tal visão. Da mesma forma, as nações africanas que não tomam uma posição decisiva nem definem e mantêm seus próprios padrões podem continuamente se incapacitar perante o Norte Global ao mesmo tempo que se relegam a posições insignificantes. Assim, as nações africanas devem deixar suas posições relegadas para definir e perseguir seus próprios padrões — que deveriam incluir áreas rurais em vez de se concentrarem apenas nas urbanas. Com base nas revisões e nos resultados deste estudo, as seguintes recomendações são feitas:

- As nações no continente africano devem definir seu próprio desenvolvimento e trabalhar em direção aos seus objetivos. Isso pode ser feito junto da associação panafricana. Assim, as nações panafricanas precisam se unir, estabelecer um padrão para si e começar a trabalhar para sua realização, caso contrário, as nações africanas provavelmente permanecerão marionetes das nações do Norte Global. Isso continuará a promover o neocolonialismo, que pode ser descrito como escravidão moderna.
- O sistema educacional dos países africanos deve ser concebido de tal forma que as instituições educacionais de base rural e urbana estejam primeiro destinadas a satisfazer as necessidades e exigências da sua comunidade imediata e/ou de acolhimento antes de considerar o mundo global.

Sugestão para estudos futuros

Este estudo focou principalmente em revisar a literatura existente. Assim, estudos futuros que acomodem o uso de métodos quantitativos, qualitativos ou mistos devem ser considerados. Isso pode ser feito comparando-se dois ou mais países africanos no contexto deste estudo.

REFERÊNCIAS

ADEBAJO, A. **The Curse of Berlin**: Africa after the Cold War. Scottsville: University of KwaZulu-Natal Press, 2010.

AFRICAN UNION (AU). **Agenda 2063 Vision and Priorities**: Unity, Prosperity and Peace. Addis Ababa: African Union, 2013.

AJANI, O. A. Decolonisation of Education in African Contexts. **African Renaissance**, Centurion, v. 16, n. 2, p. 101-120, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31920/2516-5305/2019/v16n2a5>

ALLENBY, B. R.; SAREWITZ, D. **The techno-human condition**. Cambridge: MIT Press, 2011.

ARNOLD, D. Europe, technology, and colonialism in the 20th century. **History and Technology**, Abingdon, v. 21, n. 1, p. 85-106, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/07341510500037537>.

BADAT, S. **Deciphering the Meanings, and Explaining the South African Higher Education Student Protests**. Unpublished manuscript, 2015.

BAMGBOSE, A. Mother tongue education: Lessons from the Yoruba experience. In: BROCK-UTNE, B.; HOPSON, R. K. (eds.). **Languages of instruction for African emancipation**: Focus on postcolonial contexts and considerations. Cape Town: Casas. Dar es Salaam: Mkukina Nyota. Oxford: African Books Collective. East Lansing: Michigan State University Press, 2005. p. 231-257

BROCK-UTNE, B. Language of Instruction in Africa – The Most Important and Least Appreciated Issue. **International Journal of Educational Development in Africa**, Pretoria, v. 1, n. 1, p. 4-18, 2014.

CHRISTIE, P. **Decolonising Schools in South Africa: The Impossible Dream?** 1. ed. London: Routledge, 2020.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DINESH. **Top 7 Methods of Neo-colonialism**. 2012. Available at: <https://www.yourarticlelibrary.com/international-politics/top-7-methods-of-neo-colonialism/48501>. Accessed 09 October 2021

DINESH. **Top 6 Reasons of Emergence of Neo-Colonialism**. 2021. Available at: <https://www.yourarticlelibrary.com/international-politics/top-6-reasons-of-emergence-of-neo-colonialism/48500>. Accessed: 09 Oct. 2021.

GAMEDE, B. T.; ULEANYA, C. Review of the Impact of Stakeholders' Participation in Rural School Education. **Multicultural Education**, [s.l.], v. 7, n. 5, p. 18-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4734190>.

JENNINGS, E. P.; VINSON, B.; & PROCTOR, F. T. In “The Language of The Criminal”: Slavery and Colonialism in Ibero-America. **Latin American Research Review**, Ann Arbor, v. 49, n. 2, p. 282-294, 2014. Available at: <http://www.jstor.org/stable/43670185>. Accessed: 22 May 2023.

GOVERNMENT GAZETTE. **Summary Report & Recommendations Presented by the Commission on the Fourth Industrial Revolution**. Pretoria: Department of Communications and Digital Technologies, 2020.

KAMWANGAMALU, N. M. The issue of the medium of instruction in Africa as an “inheritance situation.” **Current Issues in Language Planning**, Abingdon, v. 19, n. 2, p. 133-135, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1357987>.

KEEGAN, J. Book Review: Paris 1919 by Margaret McMillan. **Washington Post**, Washington, 15 Dec. 2002.

KELLAND, Z.; SÁNCHEZ, E. Debunking 15 Common Myths and Misconceptions About Africa. **Global Citizen**, [s.l.], 12 Jan. 2018. Available at: <https://www.globalcitizen.org/en/content/africans-are-all-poor-and-15-other-myths/>. Accessed: 09 Oct. 2021.

KGATLA, S. T. The decolonisation of the mind: Black consciousness community projects by the Limpopo council of churches. **Missionalia**, Pretoria, v. 46, n. 1, p. 146-162, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7832/46-1-270>.

LEE, L. Y. The Politics of Language in Frederick Douglass’s Narrative of the Life of an American Slave. **Melus**, Oxford, v. 17, n. 2, p. 51-59, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/466999>.

MAMPANE, R. M.; Omidire, M. F.; Aluko, F. R. Decolonising higher education in Africa: Arriving at a global solution. **South African Journal of Education**, [s.l.], v. 38, n. 4, p. 1-9, 2018.

MHETA, M. B. Why African Leaders do not Believe in Themselves. **Media Review Network News**, [s.l.], 29 Jun. 2020. Available at: <https://mediareviewnet.com/2020/06/why-african-leaders-do-not-believe-in-themselves/>. Accessed 09 October 2021.

VERHAREN, C.; GUTEMA, B.; THARAKAN, J.; BUGARIN, F.; FORTUNAK, J.; KADODA, G.; LIU M.; MIDDENDORF, G. African philosophy: a key to African innovation and development. **African Journal of Science, Technology, Innovation and Development**, Abingdon, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/20421338.2014.902565>

MUKAMA, E. Rethinking languages of instruction in African schools. **Policy & practice: a development education review**, Belfast, v. 4, p. 53-57, 2007.

NDLOVU-GATSHENI, S. J. Global Coloniality and the Challenges of Creating African Futures. **Strategic Review for Southern Africa**, Pretoria, v. 36, n. 2, p. 181-202, 2014.

NYIKAL, H. **Neo-Colonialism in Africa**: The Economic Crisis in Africa and the Propagation of the Status Quo by the World Bank/IMF and WTO. [s.l.], 2005. Available at: <https://web.stanford.edu/class/e297a/Neo-Colonialism%20in%20Africa.pdf>. Accessed: 09 Oct. 2021

OLASUPO, O.; OLADEJI, I. O.; IJEOMA, E. O. C. Nationalism and Nationalist Agitation in Africa: the Nigerian Trajectory. **The Review of Black Political Economy**, Thousand Oaks, v. 44, p. 261-283, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12114-017-9257-x>.

TALTON, B. The Challenge of Decolonization in Africa. **Africana Age**: African and African Diaspora Transformations in the 20th Century. [S.l.]: Schomburg Center for Research in Black Culture, 2011. Available at: <http://exhibitions.nypl.org/africanaage/essay-challenge-of-decolonization-africa.html#intro>. Accessed: 22 May 2023.

TAVERNARO-HAIDARIAN, L. Decolonization and development: Reimagining key concepts in education. **Research in Education**, Thousand Oaks, v. 103, n. 1, p. 19-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/0034523719839750>.

THIONG'O, N. **Decolonising the mind**: The politics of language in African literature. London: J. Currey, 1986.

ULEANYA, C.; YU, K. Review of Preparedness of Rural African Communities Nexus Formal Education in The Fourth Industrial Revolution. **South African Review of Sociology**, Abingdon, v. 50, n. 3-4, p. 91-103, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/21528586.2019.1639074>.

Aluizio Trinta sobre Marshall McLuhan e o campo da Educação: a introdução das mídias nas escolas

Vanessa Martins

Doutoranda em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF). Bolsista CAPES e membro do grupo de pesquisa “Narrativas Midiáticas e Dialogias” (CNPq/UFJF).

E-mail: vanessacoutinhomartins@gmail.com

Aluizio Trinta

Doutor em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ). É Pesquisador Associado Sênior do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCOM/UFJF).

E-mail: ar.trinta@terra.com.br

Resumo: Nesta entrevista, o professor Aluizio Trinta nos brinda com memórias de sua experiência como aluno ouvinte de Marshall McLuhan, na década de 1960, na Universidade de Toronto, no Canadá. Com foco no pensamento socioeducacional do autor, Aluizio traça um paralelo entre os apontamentos teórico-comunicacionais do canadense, voltados à educação, e a importância da inserção das mídias e seu estudo em sala de aula. Nesse sentido, reflete sobre as confluências desses dois campos, frequentados por McLuhan, e alude aos desafios socioeducativos apresentados pela ambiência hiperconectada, hoje prevalente no cenário tecnológico brasileiro.

Palavras-chave: Marshall McLuhan; mídias; meios de comunicação de massa; educação; comunicação.

Abstract: In this interview, Professor Aluizio Trinta recalls some of his experience as a special student of Marshall McLuhan, in the 1960's, at the University of Toronto. Focusing on the author's educational thought, Aluizio draws a parallel between the Canadian's theoretical-communicational notes on education, and the importance of introducing media studies in the classroom. In this regard, he reflects on the confluences of these two fields, studied by McLuhan, and points to the educational challenges presented by the prominent hyperconnected environment in the Brazilian technological landscape.

Keywords: Marshall McLuhan; media; mass communication; education; communication.

Recebido: 25/05/2022

Aprovado: 20/07/2022



Fonte: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/aluizio-trinta.html>

1. INTRODUÇÃO

Aluizio Ramos Trinta é doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e mestre em Linguística e Filosofia da Linguagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982). São de sua autoria *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira* (1985)¹ e *Comunicação do Corpo* (1990)², ambos em colaboração com Monica Rector, e *Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da Comunicação Social* (2003), em colaboração com Ilana Polistchuk³. Egresso da área de Letras, tem artigos publicados em periódicos renomados. Aposentou-se como professor associado nível IV da Universidade Federal de Juiz de Fora, atuando em campos como Filosofia da Linguagem, Comunicação, Teoria Semiótica, Estudos de Mídia e Estudos de Marshall McLuhan. É Pesquisador Associado Sênior do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No final dos anos 1960, nos termos de um convênio celebrado entre o Ministério das Relações Exteriores do Brasil e a Universidade de Toronto, no Canadá, foi contratado para dar cursos de Cultura Brasileira na Universidade de Toronto. Por recomendação de seus alunos, veio a conhecer Marshall McLuhan, educador, filósofo e teórico da Comunicação. Participou, como ouvinte informal, de sessões na “Cool” Coach House, antiga cocheira reformada para sediar o Centro para Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto, criado e dirigido pelo pensador canadense da mídia.

Nesta entrevista, o professor Aluizio relembra e relata passagens de sua experiência e de seu convívio com o teórico canadense naquele centro de estudos, ao conhecer de perto a linha reflexiva de Marshall McLuhan. Tendo os meios de comunicação por referência essencial, as percepções do professor se voltavam também para o conhecimento de impactos e influências, causados por uma ambiência tecnológica, em teorias e práticas socioeducativas. Naquela

1 RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio. **Comunicação não verbal**: a gestualidade brasileira. Rio de Janeiro: 1985.

2 RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio. **Comunicação do Corpo**. São Paulo: Ática, 1990.

3 POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio. **Teorias da Comunicação**: o pensamento e a prática da Comunicação Social. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

época, o pensamento e as abordagens propositivas de McLuhan descortinavam um cenário bem mais amplo e complexo do que o vislumbrado por diversos outros teóricos, como é possível verificar em diversas publicações, conferências e entrevistas a emissoras de televisão, entre outros veículos de comunicação que o procuraram. Algumas dessas falas foram transcritas e incorporadas a publicações, como o livro *McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas*⁴, permitindo ao leitor seguir em simultâneo a trajetória da construção e da prosperidade de seu pensamento.

Mídia em sala de aula – a publicidade e a TV, em primeiro plano – era um tema quase sempre evitado, se não combatido, por estudiosos à época em que McLuhan apresentava suas ideias, tantas vezes consideradas ilógicas e mesmo absurdas por parte de seus detratores. Havia grande apego a textos impressos e desprezo pelos veículos eletroeletrônicos de comunicação maciça e massiva, considerados agentes de difusão de ideologias dominantes ou indutores à alienação coletiva. Ainda hoje é possível encontrar quem aceite ou faça coro com a premissa de que a TV, por exemplo, entretenha uma relação danosa e lesiva com jovens estudantes. É necessário, como afirma McLuhan, dispor-se do que hoje se pode chamar de uma educação para a mídia, de modo que os meios de comunicação não dominem por inteiro corações e mentes, formando cidadãos “narcotizados”, como ele escreveu, isto é, apáticos e acríticos⁵. A indiferença ou a exclusão sumária desses recursos do processo didático-pedagógico não é, definitivamente, o caminho a seguir. Afeito à expressão paradoxal e à verve irônica, Marshall McLuhan, pensador generalista, afirmava: “*The trouble with a cheap, specialized education is that you never stop paying for it*”. Após sua morte, no último dia de 1980, sua personalidade intelectual e suas ideias, como ele mesmo antecipara, tornaram-se *ambiência* (como o prova o advento da internet, em 1983); embora latentes, perderam visibilidade imediata. Neste novo século, porém, suas publicações, redescobertas e recuperadas, ganharam extraordinário relevo, servindo de base e referência para a comunidade de estudiosos de comunicação e cultura de todo o mundo.

Ao conceder esta entrevista, o professor Aluizio pretendeu revigorar e trazer ao proscênio concepções ou, antes, percepções – “*percepts, not concepts*”, nas palavras do pensador canadense – que tanto e tão bem informam acerca da ambiência sociocultural, tecnologicamente induzida, em que estamos atualmente imersos.

Infelizmente, no Brasil, não há uma gama ou um ramo de publicações universitárias que vinculem as ideias de McLuhan ao campo da Educação à luz e à vista de sua estreita ligação com a área da Comunicação, ainda que suas ideias tenham começado a circular, no país, já na década de 1950⁶. Essa afirmação leva em conta as duas áreas do conhecimento em questão.

4 MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David (org.). *McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

5 MCLUHAN, Marshall. *Understanding Media: extensions of man*. New York: McGraw-Hill, 1964.

6 CAZAVECHIA, William Robson. *A educação para além da sala de aula no pensamento do intelectual Herbert Marshall McLuhan*. Curitiba: CRV, 2017.

Comunicação & Educação: Em seu relato intitulado “Meninos, eu vi e ouvi!”⁷, em que se apresenta um depoimento sobre sua experiência com McLuhan, o senhor aborda os encontros na famosa Coach House. Eu não poderia deixar de iniciar essa entrevista perguntando como eram essas discussões e como o senhor foi introduzido à Universidade de Toronto.

Aluizio Trinta: Foi um pouco por acaso. Eu tinha ido para o Canadá não com uma bolsa de estudos; tampouco para conhecer o professor Marshall McLuhan e me matricular em cursos que ministrava. Minha viagem se deveu a um convênio celebrado entre o Departamento de Cooperação Intelectual do Itamaraty e a Universidade de Toronto. Minha posição era a de um professor-leitor, encarregado de cursos e aulas no contexto de um Programa de Estudos Latino-Americanos, oferecendo uma introdução à cultura brasileira e à língua portuguesa do Brasil. Dava aulas em um departamento, fazia mestrado em Linguística em outro e fui aceito como ouvinte – eu não era propriamente aluno, mas ouvinte autorizado no Center for Culture and Technology, com o consentimento de Maurice McLuhan, irmão mais novo do professor.

O prédio do Center era o de uma antiga cocheira, localizada do outro lado do Queen’s Park Crescent, a leste do campus da Universidade St. George. Reformada e adaptada, o professor McLuhan a recebeu e passou a ocupá-la, a partir de 1963, quando inaugurou o Center for Culture and Technology. No andar térreo, ficava a sala em que ele conduzia suas sessões ou, melhor dizendo, fazia suas sempre surpreendentes e algo teatrais apresentações, suas performances (*happenings*). No andar de cima, ao qual se chegava por uma estreita escada, ficava sua biblioteca profissional, recinto de privativo ao qual não se tinha acesso.

Chamou-se “Center for Culture and Technology” (em português, Centro para Cultura e Tecnologia) porque a percepção que Marshall McLuhan tinha de cultura (da erudita à popular) era de natureza amplamente compreensiva, inclusiva e empática. A ele interessava deslindar o feixe de relações de mútua influência existentes entre cultura e mídia, fortemente marcada pela evolução tecnológica, tanto no plano sincrônico quanto diacrônico. McLuhan via a cultura como um conjunto de manifestações que, de alguma forma, preenchiam e mobiliavam simbolicamente a existência cotidiana dos seres humanos em várias épocas historicamente atestadas. Tecnologia, enfim, por causa das tecnologias, isto é, dos dispositivos, artefatos e distintos constructos humanos elaborados com base em técnicas. Naquela época, o mundo ainda era analógico.

McLuhan formara algo como uma universidade paralela, *off campus*, digamos assim, um lugar particular, à sua feição, em que podia apresentar, desenvolver e expandir as suas ideias sem maior observância ou acato às convenções da administração acadêmica.

Os estudantes a chamavam “Cool Coach House” porque o adjetivo *cool*, corrente na gíria dos jovens naquela época, provinha originalmente de “*jam sessions*” do jazz americano. Havia uma corrente de jazz nos Estados Unidos, em Nova Orleans, conhecida como jazz “quente” (*hot*), por assim dizer. Era um jazz forte,

7 TRINTA, Aluizio. Meninos, eu vi e ouvi! (Um depoimento). *Contracampo*, Niterói, n. 10/11, p. 21-30, 2015.

de linha melódica marcante e bem definida. Surgiu uma variante, o *cool jazz*, para designar e assinalar o virtuosismo manifesto do improviso jazzístico. Quando o músico começava tocando o tema, a interpretação era *hot*; ao completar a pauta temática, ele improvisava. Residia neste improviso, com frases musicais criativas, a sensibilidade jazzística (a sua e a dos músicos que o acompanhavam, muitas vezes em trios), porque ele mostrava sua competência como instrumentista e seu domínio da linguagem musical do *jazz*. Resultava uma musicalidade “legal”, “maneira”. Em registro feito por biógrafos de Marshall McLuhan, anotou-se que o professor teria observado o significado e o uso expressivo deste adjetivo na fala cotidiana de seu filho caçula.

No *Center*, havia dois tipos de sessão: uma às segundas-feiras à noite, para os iniciados, à qual não era qualquer um que podia ter acesso; a outra era aberta ao público, ainda que relativamente selecionado, sobretudo com referência ao que Marshall McLuhan chamava de “aventureiros culturais”, isto é, intelectuais e artistas “descolados”, “sem lenço nem documento”, que animavam o “*tout Toronto*” urbano. Ele parecia gostar dessas pessoas, porque achava que elas acenavam com o novo e a inovação potencial, isto é, eram portadores do que que ainda não havia sido amplamente percebido. Conversado e hábil conversador, o professor, sem dúvida, beneficiou-se destes contatos. Nascia ali o Marshall McLuhan intelectual público.

Eu descreveria Marshall McLuhan, que vi e ouvi presencialmente, como agora se diz, como um homem alto, esguio, bem apessoado, carismático, parecendo estar sempre seguro de si, finamente irônico e bem-humorado; voz de tom abaritonado, brilho retórico em suas falas, completo domínio de todos os registros de fala da língua inglesa, além de grande facilidade com o manejo das palavras e um modo próprio de mostrar que estava à vontade, contribuíram para seu sucesso, dele fazendo um guru, um guia de consciências. Canceriano de 21 de julho (terceiro decanato), era sensível, intuitivo, empático e dotado de grande poder de imaginação. Assertivo, dizia “*I may be wrong, but I’m never in doubt*”. Em debates e entrevistas, porém, nem sempre respondia ao que lhe perguntavam; recebida a pergunta e, em sua resposta, McLuhan a reformulava, dando então a ela contornos reflexivos mais coerentes com seu modo de pensar. Invariavelmente *cool*, para seu contentamento e para o desconcerto de seus interlocutores.

Para seus críticos mais acerbos, um prodigioso e refinado sofista. Educador de índole humanista, Marshall McLuhan foi um retor, orador de reconhecidos méritos e erudito professor de língua e literatura inglesa, antes mesmo de ganhar notoriedade como pensador dos meios de comunicação. Fez carreira na Universidade de Toronto, onde criou e dirigiu o Center for Culture and Technology. Suas ideias, sob a forma do que chamava de *explorations* (“investigações especulativas”) e *probes* (“sondagens”), resultavam em *insights* (“percepções intuitivas”), tendo sido expostas, sobretudo, em livros publicados nas décadas de 1960 e 1970.

“Pensador original”, “gênio da Modernidade”, “cometa intelectual canadense”, para os seguidores de suas ideias e adeptos; “teórico exorbitante”, “*mclunatic*”, “impostor”, *tweeddy canadian weirdo* (“canadense esquisito, de gosto e hábitos informais”) para seus detratores, Marshall McLuhan colecionava epítetos. Dizia-se, por exemplo, ser ele “o mais acadêmico dos *hippies* e o mais *hippie* dos acadêmicos”. *Outsider*, estranho no ninho; ponto fora da curva; pensamento desencaixado. Sua notoriedade oscilava entre a incensação pura e a execração simples. Amá-lo ou deixá-lo, renunciando a compreendê-lo em seus próprios termos. Impossível, porém, desconhecer Marshall McLuhan. *Cool McLuhan*.

O modo de pensar de McLuhan e as ideias, que expôs – parodiando o cômico americano Groucho Marx, ele dizia “[if] *You don’t like my ideas, I’ve got others*” (“Se você não gosta destas minhas ideias, eu tenho outras”) – nos permite crer que, ao menos para ele, o método filosófico da abdução e a imaginação literária eram complementares ou tendiam a se confundir. Em suas *explorations & probes*, encontram-se os fundamentos da prospecção heurística à qual procedia. O meio era a mensagem; Marshall McLuhan, o mensageiro.

C&E: Como McLuhan pensa os meios de Comunicação? O que o diferencia de outros estudiosos da área?

AT: Marshall McLuhan não foi “apocalíptico” nem “integrado”, para usar a célebre dicotomia estabelecida por Umberto Eco⁸. Talvez tenha sido um pouco dos dois.

McLuhan refletiu acerca de mudanças operadas em nossos hábitos, costumes e comportamentos alcançadas com o advento da era eletroeletrônica. Seu pensamento e sua obra equivalem, em forma e conteúdo, a um dispositivo de alerta que nos permite conhecer e fazer uso proveitoso de uma nova tecnologia por meio de percepções bem treinadas e uma compreensão em sintonia com a ambiência. Se entendermos as transformações evolucionárias dos meios de comunicação, poderemos antecipá-las e ter algum controle sobre elas.

Mídia, para McLuhan, não significava somente meios de comunicação; dizia também artefato, dispositivo, instrumento mediador, intermediário tecnologicamente eficiente. De par com *The Gutenberg Galaxy, Understanding Media* é obra-chave para o entendimento de suas proposições. Assim, quando pensa nos meios de comunicação, não cogita de conteúdo, porque os meios de comunicação renovam (ou mesmo inovam), a sensibilidade humana em sua forma, o seu modo peculiar de aparecer, de existir e de prover comunicação.

À diferença de outros teóricos, McLuhan procedia, em seu *understanding*, avançando ousadas hipóteses, porque ia, em termos da *Gestalt*, de uma concepção do fundo a uma percepção da figura.

Enquanto os funcionalistas queriam apenas ver funções e os teóricos críticos queriam somente ver difusão ideológica, Marshall McLuhan buscava significações. Os meios não eram coisas neutras do ponto de vista dos valores; eram instrumentos de poder e sua natureza era uma extensão da natureza humana. Deveriam

⁸ ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

significar alguma coisa para o homem. A seu modo, Marshall McLuhan era, filosoficamente, um fenomenólogo, dublê de um semioticista da mídia.

The Gutenberg Galaxy, seu segundo livro publicado, propôs não o fim do livro – primeiro produto destinado às massas – mas o do ciclo da cultura livresca, do impresso em geral; a televisão e os novos sistemas eletrônicos de comunicação haviam concorrido para instalar o homem em uma “aldeia mundial”, isto é, uma sociedade áudio-tátil (neo)tribalizada existente em escala planetária⁹.

Informalmente, chamou-se “McLuhanismo” a orientação crítico-filosófica, sociológica, antropológica e, sobretudo, literária emanada do pensamento e das ideias de Marshall McLuhan. Sua obra, a bem dizer, não é sistemática nem organicamente estruturada; mas, acumula uma grande quantidade de informação. Com relação a bases teóricas e epistemológicas, sobre as quais se assenta o “McLuhanismo”, há, além do *New Criticism* inglês, aportes consideráveis vindos do estruturalismo linguístico, que afirmava a autonomia da linguagem, em contraste à tese materialista-dialética da linguagem como infraestrutura; da psicologia da forma (*Gestalt*), que supõe suspensão de julgamento, compreensão empática e se apoia em uma visão perceptual dita holística, que se aplica a totalidades constituídas. Enfim, a estudos acerca da reprodutibilidade mecânica de criações artísticas.

C&E: McLuhan é bastante conhecido no campo da Comunicação, porém, é possível perceber um viés mais pedagógico em alguns de seus textos. Podemos afirmar que existem ligações de seus estudos com o campo da Educação?

AT: Sim. Eu diria que bem mais do que uma simples interseção, havia um vínculo orgânico. O meio de veiculação impacta e influencia os sentidos elementares humanos e, por esta via, passa a atuar sobre a atividade mental. Em *Understanding Media*, McLuhan classificou e dispôs os meios de comunicação em duas categorias, que se distinguem pelo que podemos chamar de “temperatura informacional”. De um lado, os meios ditos “quentes”, bem definidos, exigem a participação de um só sentido. A informação recebida por este sentido é rica e completa, exigindo pouco empenho para sua compreensão assimilada. De outro, alinham-se meios “frios”, que, pobres em informação expressa e manifesta, requerem, para compensar esta pobreza, a participação de mais de um sentido; em outras palavras, são multissensoriais, envolventes, “legais”. Entre os primeiros, estavam o jornal, o livro e o cinema; compondo o rol dos meios “frios”, figuravam televisão, histórias em quadrinhos.

Aulas expositivas são “quentes”; seminários, em que os alunos participam em grupos, são “frios”. Informacionalmente falando, uma entrevista como esta pode ser considerada como (por bem ou por mal) temperada: se exigir reflexão, treino específico e conhecimento da matéria por parte do leitor, será “quente”; se lhe despertar sensações, avivar impressões ou provocar sentimentos, será “fria”. Se e quando parecer “quente”, suscitará simpatia ou, ao contrário, antipatia; se e quando se afigurar sugestiva ou imaginativa, irá gerar empatia.

⁹ MCLUHAN, Marshall. *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

Seus aforismos podem ser interpretados não somente como soluções estilísticas, senão também como dispositivos de cognição, servindo a atividades de ensino. Isto ocorre por uma específica virtude do aforismo, que é a de estimular habilidades mnemônicas, neste caso, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, e na medida em que promova a capacidade intelectual de lembrar temas tratados em sala de aula.

Somos o que apre(e)ndemos. Criamos nossos instrumentos e estes, reversivamente, nos recriam. Uma tecnologia representa um prolongamento de nosso corpo, uma extensão de nossa mente, um acréscimo a nossas habilidades. Toda tecnologia tende a instaurar um novo *environment* (“ambiência”). Não obstante, os entornos tecnológicos jamais se configuram como meros recipientes de pessoas; são processos ativos que reestruturam pessoas, exercendo influência e causando impacto até mesmo em outras tecnologias.

Nas décadas de 1950 e 1960, McLuhan se mantinha ocupado com a crescente voga da mecanização, do maquinismo, que parecia estar a pouco e pouco se estendendo à inteligência humana. Às máquinas faltavam, porém, duas características da atividade mental do homem, que são a curiosidade intelectual e a incansável busca por sentido. O professor pensava sobretudo na profusa informação difundida pela televisão – à qual chamava de “tímido gigante” – que, em seu tempo, era autoritária e unidirecional. Esta tecnologia representaria potencial ameaça à escola, na medida em que, pela sua própria natureza, viesse a pôr em risco a tarefa que, desde sempre, a ela cabe: despertar o interesse dos jovens pelo conhecimento, estimular uma visão dialética das questões postas, incentivar seu espírito crítico e formá-los para o exercício da cidadania. Para atingir tal meta, seria necessário educar também para o convívio diário com os meios de comunicação, agindo por meio de cooptação esclarecida e inteligente, isto é, ensinando a discernir os diversos componentes presentes na massa de informações dirigidas e se aperceber dos estímulos que trazem embutidos.

Em dois trabalhos seus, Marshall McLuhan tratou diretamente desta vinculação íntima da escola à mídia. Datados das décadas de 1960 e 1970, respectivamente, abordam criativamente o novo papel que a escola desempenharia na vida do mundo moderno, trespassada pelos meios de comunicação.

Classroom without walls (“sala de aula sem paredes”), também título de um ensaio, é uma antologia de textos escritos por diversos autores; de um total de 24 ensaios exploratórios, cinco são originais de McLuhan e um foi escrito em colaboração com o antropólogo Edmund Carpenter¹⁰. Propõe e advoga a tese de que a educação escolar não pode ignorar e renunciar à popularidade dos meios de comunicação, apregoando e pregando uma renovação da educação tradicional. Era preciso emoldurar o mundo como uma extensão da sala de aula. Mundo, tecnologia, sala de aula reunidos formariam uma totalidade. Não haveria paredes a separar experiências. A sala de aula seria convertida em ponto de partida, moldura e enquadramento, lugar de observação do mundo circundante.

10 CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall (org.). *Explorations in communication*. Boston: Beacon Press, 1960.

Sabe-se que a informação que mais facilmente se retém é aquela que emociona. Basta ler Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O que um aluno ou uma aluna escreve em seu trabalho de TCC? Aquilo que mais o(a) sensibiliza, desperta sua curiosidade ou que mais chama e prende a sua atenção. Ele ou ela não estão preocupados em dar uma demonstração cabal da posse de conhecimentos sólidos sobre uma determinada matéria, desenvolvendo um tema ou tratando de um assunto. Sendo assim, normalmente capturam, arrolam e associam informações, em sequências descritivas bem ilustradas, mas às vezes pouco analíticas e superficialmente críticas.

Marshall McLuhan havia observado que, onde o interesse do estudante encontra intenso foco, lá também se acha um ponto nodal, do qual se pode partir para o tratamento e a elucidação de outras questões. O que agrada, efetivamente instrui.

Marshall McLuhan negava haver qualquer diferença entre educação e entretenimento; para ele, distingui-los seria comparável ao estabelecimento de uma distinção entre formas de uma poesia culta ou didática e uma poesia lírica, com base e referência no fato de que uma informa e educa; a outra contenta e dá prazer.

Resumindo, “sala de aula sem paredes” quer dizer, ao menos, duas coisas: (1) a cidade inteira é uma escola e por isso Marshall McLuhan também se associava a urbanistas (e urbanistas revolucionários), que viam a cidade como um organismo vivo; e um organismo vivo é necessariamente um organismo docente; (2) a ideia de que os professores não deveriam banir o livro, não significava, figuradamente ou não, queimar o livro como em um ato ditatorial ou uma ação obscurantista. Era, sim, preciso alinhar o livro a uma outra posição na formação do educando, vindo, em primeiro lugar, um delineamento consequente da relação dele com os meios de comunicação. E, nos meios de comunicação a TV; na TV comercial, a publicidade — tema pelo qual McLuhan tinha grande estima e gosto crítico, como se vê em *The Mechanical Bride*¹¹, seu primeiro livro publicado — porque, naquela época, a TV comercial americana não tinha uma estação emissora educativa como, por exemplo, havia na Inglaterra e na França. Era a TV comercial, em grandes cadeias nacionais. A TV brasileira, criada em 1950, teve como modelo a TV comercial (leia-se publicitária) americana.

Vale lembrar que educar quer dizer conduzir moral, intelectual, axiológica (plano dos valores) e institucionalmente jovens educandos. É uma responsabilidade muito grande à qual, em princípio, pesquisadores parecem estar desobrigados. O pesquisador cuida da formulação e formatação da pesquisa dele; o professor se ocupa, em tempo integral, em instruir e formar futuro cidadãos.

Nos dias de hoje, nas grandes cidades, parte substancial do ensino tem lugar fora da escola. A informação chega pelos jornais, revistas, programas de TV, rádio e, claro está, pela internet, onde reina soberano o Google. Assiste-se à ruína do monopólio do livro como instrumento privilegiado de instrução e a derrubada virtual, em duplo sentido, das paredes que circunscreviam a sala de aula tradicional. Este poderá ser um dos motivos pelos quais se possa considerar

11 MCLUHAN, Marshall. *The mechanical bride: folklore of the industrial man*. New York: Vanguard Press, 1951.

os meios de comunicação, tecnologicamente potencializados, como entretenimento educativo em maior ou menor grau.

Com a colaboração de Katryn Hutcheon e de Eric McLuhan, filho primogênito, Marshall McLuhan publicou, em 1977, *City as Classroom*¹². Terá sido este o último livro que escreveu como coautor. Logo no início, McLuhan faz referência a Ivan Illich (1926-2002), teólogo pensador austríaco que se dedicou a refletir acerca das potencialidades de inovação inerentes às instituições educacionais. Perguntava-se McLuhan se, tal como Illich sugeria, vivíamos em uma nova ambiência, por que os educadores pareciam não fazer muito caso desta realidade, apercebendo-se de que os grandes debates do tempo tinham lugar lá fora, no extramuros escolar? Por que não os trazer para a escola, fazendo-a dialogar com o mundo exterior ou, metaforicamente falando, remover teto e derrubar paredes da construção didático-pedagógica? Era preciso levar os alunos a referir experiências diárias a descobertas, para que aprendessem como tais situações se configuram e afetam sua experiência. Há sempre mais ensinamentos fora da escola do que no interior de suas salas de aula. Neste sentido, erudito que era, McLuhan lembrava que *scholē*, termo grego antigo, dizia, além de “lugar de instrução”, “lugar de lazer” ou “descanso”; também “ócio inteligente”. Como ele mesmo já havia pontificado: quem acha que a escola não é entretenimento, pouco ou nada sabe de escola ou de lazer.

Marshall McLuhan desaconselhava que a escola utilizasse o livro como alguns professores ainda o fazem. Uma noção relacionada ao que estamos aqui tratando é a de “*lector*”, abordada por Umberto Eco¹³, em referência àquele professor medieval que, por assim dizer, não elaborava muitas ideias, limitando-se a reproduzi-las ou as repetir com maior ou menor ênfase a depender de sua formação profissional, seu gosto intelectual e suas preferências individuais.

Uma vez mais, Marshall McLuhan sustentava a tese, a despeito de uma eventual instrução escolar, a maior parte das pessoas adquiria informação e conhecimentos fora da escola. Não seriam poucos os ensinamentos obtidos em situações casuais, assim como há muitos ensinamentos que não resultaram de uma instrução programada. *City as classroom* mostra que estudantes em todos os níveis aprenderam suas melhores lições, que lhes servem para a vida, em lugares comuns, como se lá sempre estivessem estado à sua espera.

Para um conhecimento mais aprofundado das lições de Marshall McLuhan, vinculando comunicação ao ensino e aprendizagem, menciono aqui um livro do educador carioca de formação piagetiana Lauro de Oliveira Lima, publicado em 1971, intitulado *Mutações em Educação segundo McLuhan*¹⁴. Com citações e ilustrações, texto e imagem em diálogo, à moda do pensador de Toronto, fornece uma boa síntese do pensamento educacional do mestre de Toronto.

Segundo o professor Marshall McLuhan, o *trivium* medieval eram as três grandes vias a seguir para a formação do homem de saber. Ele dizia que é preciso que os alunos de todos os níveis estudem gramática para conhecer as normas, os padrões característicos da estrutura da língua. Seguiam-se a lógica, pensamento da palavra, e a retórica, que é diferente da oratória: esta, a arte de falar; aquela, a arte de dizer. Essa tríade deveria constituir a base da educação.

12 MCLUHAN, Marshall; HUTCHEON, Katryn; MCLUHAN, Eric. *City as classroom: understanding language and media*. Agincourt: The Book Society of Canada, 1977.

13 ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

14 LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em Educação segundo McLuhan*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

Marshall McLuhan conhecia profundamente literatura e os mecanismos de imaginação literária, propondo-se então a transpô-los de maneira original para os estudos de comunicação. E daí para a escola.

C&E: Nessa perspectiva, é possível pensar em uma nova sala de aula, levando em conta o contexto da covid-19 e o cenário atual da educação pública brasileira?

AT: Marshall McLuhan era um educador. Podemos pensar que o vírus covid-19, tem responsabilidades quanto à abertura ou ao alargamento de novas perspectivas de inovação no processo educacional, que merecem acolhida.

Podemos conceber uma educação sem a escola e uma escola, literal e figuradamente, sem muros. A palavra “aula” vem do grego *aulé*, que significava “palácio” ou “recinto da corte”, local de funcionamento das primeiras escolas. De lugar em que era dada uma aula passou, por metonímia, a designar a atividade que aí se realizava. Da edificação concreta à edificação moral, pela instrução escolar. Acreditava-se que somente o professor podia prover a aprendizagem do aluno. Em inglês, dizemos *classroom*; em francês, *salle de classe*; em alemão *Klassenzimmer*. Quartos ou salas são apartados, isto é, têm divisórias, paredes. A aula tradicional se dá, portanto, em um espaço em que professor e alunos falam de coisas, concretas ou abstratas, mas que não estão imediatamente presentes. E um professor que sabe tudo, domina todos os temas e trata de todos os assuntos não existe e talvez jamais tenha existido, até porque o conhecimento da humanidade não pode ser abarcado por um só e mesmo indivíduo, por mais disposto e preparado que que esteja para tal finalidade.

O que agora incumbe ao professor é fazer o que podemos chamar de um *design* do processo de aprendizagem, reunindo neste projeto comunicação e arte.

Temos hoje uma experiência análoga, transitando do impresso ao digital. Se o livro de texto é inteiramente controlável, não se pode dizer o mesmo da forma/conteúdo internet. E esta é a tecnologia preferida dos alunos de nosso tempo e, certamente, dos que ainda virão. Eles não vão se limitar à frequência de redes sociais, a mensagens rápidas e ao consumo de vídeos, porque a forma/conteúdo é largamente acessível. Antes, lição na ponta da língua; agora, na ponta dos dedos. Ao capital sociocultural, obtido com a escolarização regular, virá somar-se um capital digital.

O que era difícil fazer sem a internet, é hoje impossível realizar sem ela. Na esteira das proposições de Marshall McLuhan, chegaremos à conclusão, que nos parece óbvia, que é urgente alinhar a escola, sem subvertê-la ou deturpar suas funções, a tecnologias da comunicação de natureza digital.

Vemos que a universidade brasileira utiliza amplamente a tecnologia digital em suas pesquisas; na hora do ensino, porém, faz muitas vezes uso imoderado do Power Point. Este programa é um quadro negro ou uma lousa branca elevados ao cubo, mas com uma diferença substancial: o suporte material provido pelos dois primeiros permite a construção de um esquema, cabendo ao aluno acompanhar a argumentação raciocinada do professor. Com o Power Point, expõe-se resultados. E aqui nos situamos diante de um paradoxo, porque recorremos a

uma tecnologia contemporânea para reforçar a eficácia de um antigo modelo de exposição didático-pedagógica.

A pandemia contribuiu para derrubar de vez as paredes da sala de aula e os muros da escola. Educadores se viram obrigados a inovar, tendo ou não se apercebido que quanto mais aberta a tecnologia, maiores riscos seu uso eficiente e eficaz acarreta.

O quadro-negro foi recentemente substituído pela lousa branca, que é algo bem parecido a uma tela analógica. Giz e apagador ficaram no passado. Em segundo lugar, é bom lembrar que simplesmente dotar uma escola, sobretudo no nível básico, de *laptops* ou *tablets*, não basta torná-la tecnologicamente capacitada para o novo tipo de ensino que tem que ser realizado.

Nós estamos na nossa casa, como que ocultados por nosso casulo. A nova sala de aula não tem muros; talvez nem tenha professores.

Antes do cenário de aulas *on-line* emergir, os professores tinham muitas vezes que pedir aos alunos bom comportamento em sala de aula. Com o ensino remoto, eles são livres para entrar e sair, isto é, para estar *on* ou *off*; participar ou não participar. A pandemia antecipou uma situação que ainda não havia sido pressentida, mas acentuou a urgência de uma já sentida necessidade. Ao professor compete tirar o melhor proveito destas circunstâncias anômalas, em benefício do processo socioeducativo, adaptando-se ao novo mundo digital, revendo e aperfeiçoando suas técnicas pedagógicas. Em uma palavra, reciclando-se.

C&E: Há uma premissa de que toda tecnologia obsoleta tem a tendência de virar obra de arte. Com a internet e as redes sociais digitais, os jovens estão cada vez mais afastados dos livros e partindo para sua versão virtual com ebooks (quando o fazem), como já abordado pelo senhor. Sendo assim, o senhor enxerga uma possível extinção do livro em papel ou uma possível obsolescência?

AT: Eu não tenho prognóstico a respeito. O que se vê no Kindle e em outros leitores digitais, já é uma forma artística. O livro terá de reinventar-se, e este processo já está em curso.

C&E: Para finalizar, gostaria de saber se o senhor acredita que McLuhan ainda hoje não é compreendido e se todas as suas teorias ainda são válidas nos tempos atuais.

AT: Não é verdade que McLuhan não esteja sendo compreendido nos tempos atuais.

Espécie de *summa theologica* de Marshall McLuhan, *Laws of Media*¹⁵, livro de publicação póstuma, a meu conhecimento, ainda não foi traduzido para o Português. Para conhecer bem Marshall McLuhan e suas ideias, é indispensável sua leitura.

O professor McLuhan não era um teórico de ideias “muito loucas”, um “maluco beleza” da comunicação; antes, era um homem de ideias férteis e que deixava sua imaginação fluir livremente, formulando hipóteses que, segundo ele próprio, jamais deveriam ser tomadas como verdades. “*I don’t always agree with everything I say*”, dizia. Compreender McLuhan é chegar ao entendimento

15 MCLUHAN, Marshall. *Laws of Media: the New Science*. Canada: University of Toronto Press, 1992.

de que sua estrutura discursiva não é simplesmente uma base, um suporte para a expressão de suas ideias; é constitutiva destas mesmas ideias. Gramática, lógica e retórica. Trivial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall (org.). **Explorations in communication**. Boston: Beacon Press, 1960.

CAZAVECHIA, William Robson. **A educação para além da sala de aula no pensamento do intelectual Herbert Marshall McLuhan**. Curitiba: CRV, 2017.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

MCLUHAN, Marshall. **The mechanical bride: folklore of the industrial man**. New York: Vanguard Press, 1951.

MCLUHAN, Marshall. **The Gutenberg galaxy**. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

MCLUHAN, Marshall. **Laws of Media: the New Science**. Canada: University of Toronto Press, 1992.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media: extensions of man**. New York: McGraw-Hill, 1964.

MCLUHAN, Marshall; HUTCHEON, Kathryn e MCLUHAN, Eric. **City as classroom: understanding language and media**. Agincourt: The Book Society of Canada, 1977.

MCLUHAN, Stephanie; STAINES, David (org.). **McLuhan por McLuhan: conferências e entrevistas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio. **Teorias da Comunicação: o pensamento e a prática da Comunicação Social**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio. **Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira**. Rio de Janeiro: 1985.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio. **Comunicação do Corpo**. São Paulo: Ática, 1990.

TRINTA, Aluizio. Meninos, eu vi e ouvi! (Um depoimento). **Contracampo**, Niterói, n. 10/11, p. 21-30, 2015.

CULTPOP: estratégias e experiências para a popularização da ciência e da cultura pop

Adriana Amaral

*Professora no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP).
Realizou seu pós-doutoramento (Estágio Sênior pela CAPES) em Mídia, Cultura e Juventude
na University of Surrey (Reino Unido).
E-mail: adriana.amaral08@gmail.com*

Beatriz Blanco

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade
do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) na linha de pesquisa Cultura, Cidadania e
Tecnologias da Comunicação.
E-mail: biablancaelric@gmail.com*

Caroline Govari

*Professora na Escola da Indústria Criativa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
Possui mestrado e doutorado em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em
Ciências da Comunicação da Unisinos.
E-mail: carolgovari@unisinos.br*

Jonara Cordova

*Doutoranda em Ciências da Comunicação na linha de pesquisa de Cultura, Cidadania e Tecnologias
da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com bolsa CAPES.
E-mail: jonaracordova@gmail.com*

Rafaela Tabasnik

*Mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com bolsa CAPES.
E-mail: rafa.tabasnik@gmail.com*

Stella Caetano

*Doutoranda em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Comunicação da Escola da Indústria Criativa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
E-mail: stella.mcaetano@gmail.com*

Tatyane Larrubia

*Doutoranda em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos),
com ênfase em Cultura, Cidadania e Tecnologias da Comunicação.
E-mail: taty.larrubia@gmail.com*

Larissa Tamborindeguy Becko

*Mestra e Doutora em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências
da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).
E-mail: larissabecko@gmail.com*

Recebido: 14/12/2022

Aprovado: 31/03/2023

Resumo: Este relato de experiências trata de estratégias de popularização científica das atividades do CULTPOP – Laboratório de Pesquisa em Cultura Pop, Comunicação e Tecnologias, vinculado ao CNPq e atualmente sediado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Paulista (UNIP). Faz-se um panorama das estratégias de popularização da ciência organizado a partir das dinâmicas específicas das pesquisas do grupo, bem como das utilizações das próprias linguagens da cultura pop como parte do processo metodológico. A metodologia do artigo é exploratória e descritiva, com base em Estudo de Caso¹. As observações iniciais indicam que a inserção do laboratório em uma comunidade de acadêmicos-fãs de cultura pop facilita e amplia o desenvolvimento de estratégias de popularização da ciência.

Palavras-chave: cultura pop; popularização da ciência; tecnologias digitais; relato de experiência; CULTPOP.

Abstract: This experience report addresses the scientific popularization strategies employed in activities developed by the CULTPOP – Research Laboratory in Pop Culture, Communication and Technologies, linked to CNPq and currently based in the Graduate Program of Universidade Paulista (UNIP). It presents an overview of science popularization strategies organized based on the specific dynamics of the group's research, as well as the use of pop culture's own languages as part of its methodological process. The exploratory and descriptive case study indicates that having a laboratory community of academic-fans of pop culture facilitates and expands the development of science popularization strategies.

Keywords: pop culture; science popularization; digital technologies; experience report; CULTPOP.

1 YIN, Robert. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

2 CULTPOP. Disponível em: <https://cultpoplab.com/>. Acesso em: 25 maio 2023.

3 Um ponto de partida para se pensar a "cultura pop" é entendê-la enquanto cultura das massas, seja produzida por elas ou para elas. A cultura pop traz consigo um diálogo entre cultura e consumo, e através dela podemos captar como a indústria cultural afeta as massas tanto quanto é afetada por elas. A cultura pop "traduz a estrutura de sentimentos da modernidade, exercendo profunda influência no(s) modo(s) como as pessoas experimentam o mundo ao seu redor" (PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rodrigo (org.). **Cultura Pop**. Salvador: EDUFBA, 2015).

4 YIN, Robert. **Estudo...** Op. cit.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um relato de experiências a partir das estratégias de divulgação científica focadas no Laboratório de pesquisa em Cultura Pop, Comunicação e Tecnologias, o CULTPOP², vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo (RS), e atualmente sediado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP), ao longo de seus doze anos de atividades. Nosso objetivo geral é apresentar um panorama de estratégias de popularização da ciência que organizamos a partir das dinâmicas específicas das pesquisas do grupo, bem como as utilizações das próprias linguagens da cultura pop³ como parte do processo metodológico do grupo. Em termos de metodologia, este artigo é de ordem exploratória e descritiva tendo como base o Estudo de Caso⁴.

Para o presente relato, organizamos o artigo em três seções. A primeira delas, uma discussão mais conceitual em torno das terminologias da divulgação científica e da popularização da ciência. Num segundo momento, trazemos um debate mais empírico sobre as relações entre cultura pop e divulgação científica, tratando das habilidades profissionais dos fãs e de como isso tem repercutido no letramento digital e midiático para a ciência, familiar aos próprios integrantes do

grupo. Na terceira seção, mais aplicada, apresentamos e discutimos os principais projetos do CULTPOP, articulando pesquisa e divulgação científica, bem como alguns de nossos produtos experimentais derivados. Nas considerações finais, apontamos ainda alguns encaminhamentos e possibilidades futuras de trabalho com a popularização da ciência.

2. A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM DISCUSSÃO NO CULTPOP

Para contextualização das práticas e estratégias de popularização da ciência adotadas pelo CULTPOP é importante, primeiro, a apresentação e o posicionamento crítico em relação ao debate conceitual dos termos comunicação, divulgação e popularização da ciência, refletindo sobre como a cultura pop e a cultura digital se articulam com estes e complexificam suas definições.

De acordo com Germano e Kulezka⁵, as disputas em torno dessas denominações é estruturada pelas relações de poder que definem o lugar da ciência no contexto sociocultural atual. Portanto, os termos comunicação e divulgação científica estariam relacionados ao modelo comunicacional que pressupõe um emissor e um ou mais receptores. Esse modelo apresenta uma ambiguidade: pode ser extremamente vertical, em que apenas um emissor detém o monopólio da transmissão de mensagens, ou horizontalizado, quando os papéis de emissores e receptores são intercambiáveis e existe a possibilidade de diálogo entre todos os participantes do processo comunicacional.

A crítica à adoção desses termos partiria, então, dessa ambiguidade somada ao status da ciência nas sociedades ocidentais organizadas a partir da Revolução Industrial como uma entidade que representa toda a possibilidade de construção de conhecimento formal. Status altamente contestável considerando abordagens interseccionais e decoloniais. Nesse sentido, definições como comunicação e divulgação poderiam sugerir a figura de um agente emissor detentor do conhecimento que tem como missão traduzir esse saber para uma massa de leigos que não teriam por si só a possibilidade de construção ou contribuição no saber científico.

Essa seria uma perspectiva problemática ao perpetuar problemas estruturais de relações de poder que são centrais na ciência como campo de atuação também em suas estratégias comunicacionais. Porém, por outro lado, se considerarmos a outra possibilidade expressa pela ambiguidade do modelo comunicacional de emissores e receptores, a divulgação científica traria em si também a possibilidade de diálogo. Essa interpretação acabou sendo amplamente adotada no contexto brasileiro, resultando na ampla disseminação do termo divulgação científica no país.

Já a popularização da ciência traz em sua denominação o povo, o tornar a ciência popular, o que evitaria o modelo comunicacional ambíguo de verticalidade/horizontalidade. Porém, mesmo a escolha do termo popular não está

5 GERMANO, Marcelo; KULESZA, Wojciech Andrzej. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 7-25, 2007.

isenta de problematização, ao sugerir um binômio povo/cientistas. De qualquer forma, esse termo foi amplamente adotado na América Latina por ter mais adesão ao vocabulário e às práticas dos movimentos populares que são historicamente centrais para as políticas de educação no continente, assim como sua conexão com correntes filosóficas como a Teologia da Libertação, a Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular⁶. Assim, mais do que a mera tradução de conceitos científicos por meio de adequações de linguagem, a popularização da ciência é articulada por meio de iniciativas que visam trazer a participação popular como elemento estruturante do processo de construção do conhecimento, incorporando o diálogo como prática comunicacional.

No CULTPOP, adotamos a popularização da ciência como conceito norteador por entendermos que, devido ao posicionamento dos membros do laboratório como pesquisadores e participantes ativos da cultura digital e da cultura pop, os nossos objetos estão entrelaçados com a prática científica. Nos posicionamos nesses ambientes de forma a estabelecer um constante diálogo com suas instabilidades e metamorfoses, em um processo contínuo de questionamento crítico dos lugares que ocupamos. Porém, é importante ressaltar, também, que o termo **divulgação científica** é ocasionalmente adotado estrategicamente pelo laboratório, devido à sua penetração nas instituições científicas brasileiras. A seguir, detalhamos melhor nossas atividades e como elas se articulam como popularização da ciência.

2.1 A popularização da pesquisa em cultura pop.

Antes de descrevermos nossas atividades e projetos, é preciso pensar que um dos eixos/campos principais de pesquisa que sustentam o laboratório trata dos estudos de fãs. Os temas pesquisados nos estudos de fãs no Brasil⁷ possibilitam um bom diálogo com a sociedade, sobretudo em termos de matérias e artigos para a imprensa. Em algumas de nossas pesquisas em desenvolvimento observamos que a constituição de habilidades profissionais e letramento digital e midiático envolvido na cultura de fãs – seja dos próprios membros do CULTPOP, de entrevistados, de estudantes que participam de nossos eventos e das audiências conectadas – serve como um facilitador para a produção de conteúdo midiático. Esse letramento digital e midiático particular de cada pesquisador influencia a divisão de funções e outras questões organizacionais em torno da divulgação das pesquisas em cultura pop.

Dessa forma, as experimentações e diferentes formatos que o laboratório CULTPOP vem utilizando em suas atividades é tanto incorporada como parte de suas metodologias de pesquisa quanto faz parte do conjunto de habilidades praticadas por seus membros em suas carreiras e habilitações profissionais (jornalismo, publicidade, relações públicas, estudos de mídia, entre outros). Portanto é interessante pensarmos inicialmente sobre quais habilidades – que são também parte constituinte das identidades dos pesquisadores do laboratório – tornam-se importantes nesse percurso.

⁶ Ibidem.

⁷ AMARAL, Adriana; MOMBACH, Bruna; MULLER, Stephanie. Estudos de fãs no Brasil: levantamento de artigos publicados em periódicos na área de Comunicação. **Temática** (UFPB), Paraíba, v. 18, n. 12, p. 185-200, dez. 2022.

2.2 Habilidades profissionais de fãs e letramento digital midiático.

Estudar fãs é debruçar-se sobre um amplo campo cultural atravessado por múltiplos sentidos, práticas e especificidades. Cada produto cultural pode afetar um indivíduo (que, nesse caso, é o fã) de diversas maneiras, com mais ou menos intensidade e possuir diferentes dinâmicas de compartilhamento desse interesse em comum com outros fãs. Não existe uma fórmula que define igualmente um fã em comparação a outro. Mas há características em comum em determinados fãs e grupos de fãs que, ao analisadas, possibilitam entender certas práticas de consumo e compartilhamento de produtos culturais. A partir de observações de autores como Jenkins⁸, Sandvoss⁹ e Jenkins, Green e Ford¹⁰, que vêm sendo refletidas e discutidas a partir dos dados empíricos da tese de doutorado em andamento de Tatyane Larrubia¹¹, quatro habilidades pessoais/profissionais podem ser desenvolvidas a partir do envolvimento dos sujeitos na cultura de fãs: o senso de comunidade; o senso de pertencimento; práticas comuns e aprendizado sobre as mídias. Dessa forma, podemos olhar sobre o fã como um sujeito atuante e participativo dentro da sua esfera de interesse.

A cultura participativa observa os consumidores não mais somente como espectadores, mas como participantes que também podem gerar novas formas de conteúdo. E os fãs podem ser um dos maiores exemplos de consumidores ativos, visto que possuem motivação para produzir e propagar de forma engajada, pois são “consumidores que também produzem, leitores que também escrevem e espectadores que também participam”¹². De Kosnik¹³ aponta que:

as atividades de fã, ao invés de serem vistas como insignificantes e perda de tempo [...] devem ser valorizadas como forma de publicidade e propaganda, feita por voluntários e que as corporações tanto precisam na era do marketing fragmentado. Em outras palavras, produção de fãs é uma categoria de trabalho.

A provocação desse apontamento veio, justamente, ao observar, de forma orgânica, em pesquisas feitas pelos integrantes do CULTPOP, que um número significativo de fãs que trabalharam de alguma forma em prol da divulgação de seus afetos midiáticos voltou suas escolhas profissionais para atividades similares às quais desenvolviam na comunidade *fandom*, principalmente em cargos relacionados à indústria criativa.

Pode ser interessante apontar o CULTPOP como um exemplo desse “trabalho de fã”, pois o grupo, além de uma rede de pesquisa que se debruça a estudar a cultura pop, tecnologia e seus desdobramentos, é também uma concentração de fãs da cultura pop que dedicam sua vida profissional a observar, pesquisar, analisar e entender fenômenos dos quais, acima de tudo, são fãs – ou, em alguns casos, até anti-fãs. Nesse sentido, em vários momentos e estudos nos encontramos sob a perspectiva do aca-fan, ou acadêmico-fã, conforme designada por Jenkins (1992)¹⁴, embora também entendamos que essa abordagem necessita

8 JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

9 SANDVOSS, Cornel. **Fans: The mirror of consumption**. Cambridge: Polity, 2005.

10 JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

11 Tais categorias emergiram a partir de entrevistas exploratórias com fãs de artistas como Anitta, Sandy e Junior, entre outros, que fizeram parte da primeira etapa da tese ainda em andamento.

12 JENKINS, Henry. **Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture**. London: Taylor & Francis, 1992. p.208. (tradução nossa).

13 DE KOSNIK, Abigail. **Fandom as Free Labor**. In: SCHOLZ, Trebor. (org). **Digital labor: The Internet as playground and factory**. New York: Routledge, 2013. p. 99. (tradução nossa).

14 JENKINS, Henry. **Textual...** Op.cit.

de revisões e críticas. Essa é uma característica que facilita o trabalho do grupo e faz com que consigamos dialogar com o público-alvo fora da academia. Desse modo, estamos inseridos em uma comunidade de acadêmicos-fãs que nos facilita o trabalho como fontes e a circulação da informação¹⁵.

3. PROJETOS/PRODUTOS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA DA CULTURA POP

O Laboratório de Pesquisa CULTPOP – Cultura Pop, Comunicação e Tecnologias, registrado no CNPq, se dedica desde sua fundação, em 2011, aos estudos sobre a cultura pop e suas interfaces com a cultura digital na área de Comunicação. O grupo foi fundado e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola da Indústria Criativa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em nível de mestrado e doutorado, porém, a partir de 2022, com o encerramento do programa da Unisinos, passou a vincular-se ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Paulista (UNIP), em São Paulo. O laboratório se dedica à formação de pesquisadores dos mais variados níveis, desde a iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Através dos anos, o laboratório tem estabelecido parcerias com outros laboratórios e grupos de pesquisa regionais, nacionais e internacionais, desenvolvendo projetos cooperativos, como o PROCAD/CAPES UFF-UNISINOS-UFPE, POA MUSIC SCENES – em parceria com a University of Salford (UK), RISE Social Media Analytics, SMAVAC – entre outros, financiados por agências de pesquisa nacionais e internacionais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), European Commission e DFG – Fundação de Pesquisa Alemã. Nossa mais recente parceria é com a Erasmus Rotterdam University (Holanda). Vários de nossos pesquisadores têm passagens como visitantes em universidades como University of Surrey (Inglaterra), Universität Duisburg-Essen (Alemanha), McGill University (Canadá), De Paul University (EUA), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha) e, em breve, na University of Central Florida (EUA).

O CULTPOP se dedica à pesquisa na intersecção entre a cultura pop, a comunicação e as tecnologias tendo múltiplos aportes teórico-metodológicos para pensar o papel da cultura pop no contemporâneo e suas relações com performances, materialidades, mídias, culturas urbanas e estéticas. Os enfoques do laboratório de pesquisa têm como finalidade a reflexão, a crítica e a elaboração de propostas de pesquisa que pensem a cultura pop no contexto das transformações digitais no âmbito de suas práticas e processos de sociabilidade. Dentro desse escopo, nossas investigações privilegiam temáticas como a das cenas musicais, subculturas, linguagens e produtos midiáticos da cultura pop, consumo, audiências e fãs a partir das relações com as subjetividades e interseccionalidades e com as micropolíticas e resistências cotidianas.

15 CRISTOFARI, Cécile; GUITTON, Matthieu J. Aca-fans and fan communities: An operative framework. *Journal of Consumer Culture*, [S. l.], v. 17, n. 3, 2016.

Além das publicações acadêmicas, já organizamos diversos eventos e congressos científicos nacionais e internacionais, sempre contando com a presença de pesquisadores, produtores, artistas e participantes da sociedade, tais como o Simpósio Mapeando Cenas da Música Pop (2016), V CoMúsica (2017), Encontro sobre Estudos de Fãs (2017), 2nd Aoir Flashpoint Symposium 2020 (que ocorreu em formato *on-line* devido à pandemia de covid-19). Desde 2019, o laboratório produz o Simpósio CULTPOP em sua primeira edição, tendo sido presencial no primeiro evento e *on-line* em 2020.

Nosso enfoque na popularização da ciência a partir das estéticas e dinâmicas da cultura pop tem resultado em diversas participações na mídia e na imprensa e em produtos experimentais derivados de nossas pesquisas, que serão apresentados a seguir.

3.1 Divã Pop.

Com o *podcast* Divã Pop¹⁶ temos o objetivo de discutir temas ligados à vida acadêmica, bem como as pesquisas realizadas sobre Cultura Pop no país e no mundo e tratamos de temas relacionados a consumo, linguagens, sociabilidades, produção, circulação, recepção, gêneros entre outros.

O papel da ciência no *podcast* é enfatizar que as Ciências Humanas e Sociais têm um papel extremamente relevante na sociedade, sendo igualmente importante a qualquer outra área da Ciência. Uma das principais relevâncias em sua veiculação é que ele desmitifica que Ciências Humanas e Sociais e suas diversas abordagens são “menos ciência” que áreas exatas, por exemplo.



Figura 1: Logo do Divã Pop

Fonte: Társis Salvatori.

¹⁶ DIVÃ POP. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7talzhr85yc9Yp2yUxgfwW>. Acesso em: 25 maio 2023.

Como experiência prévia, durante 2016, o programa foi veiculado na rádio Unisinos FM 103.3, às quintas-feiras, das 20h às 21h, com reprise aos domingos, das 17h às 18h. Nessa primeira temporada, foram ao ar 13 episódios, com alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pesquisadores de diversas universidades, como Unisinos, Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Na segunda temporada, em 2019, já em formato de *podcast*, foram realizadas cinco entrevistas também com pesquisadores nacionais e internacionais. Por exemplo, no segundo episódio, intitulado “Poderes do Som”, aconteceu um bate-papo coletivo com o Dr. Timothy Taylor, professor e pesquisador de etnomusicologia da University of California (UCLA), a respeito de circulação, valores, trocas, música e sonoridades a partir de sua fala no Colóquio Poderes do Som, organizado pelo Grupo de Estudos em Imagem, Sonoridades e Tecnologias (GEIST), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e o CULTPOP, da Unisinos, com o apoio do CNPq. O *podcast* foi gravado durante o Colóquio Poderes do Som, realizado no Laboratório de Tecnologias da Informação e da Comunicação (LABTICS), da Escola da Indústria Criativa da Unisinos, em São Leopoldo/RS, entre os dias 24 e 25 de outubro de 2019, no qual o professor foi o *keynote speaker* (palestrante convidado).

Participaram do *podcast* os pesquisadores Dr. José Cláudio Castanheira (Coordenador do GEIST/UFSC), Dra. Mel Santos (PUCRS), Dr. Pedro Marra (UFES) e Me. Cássio de Borba Lucas (GEPESC/UFRGS), com a mediação de Adriana Amaral, coordenadora do CULTPOP.

Nessa segunda temporada, outros temas, como música pop, fãs e cultura midiática, também foram abordados. A terceira temporada tem oito episódios no ar, que abordam temas como negritude, representatividade, memes, bastidores da pesquisa empírica, entre outros assuntos relacionados à comunicação. A quarta temporada, que está em vigência atualmente, conta com três episódios que discutem BBB, pesquisas sobre gêneros musicais, em especial o *rock’n’roll*, moda e cultura pop.

Como já testamos os formatos ao vivo e com perguntas pré-estruturadas, nossa proposta para as próximas temporadas é apresentar um roteiro totalmente estruturado/roteirizado, mantendo o modelo durante pelo menos os 12 episódios propostos. Como este é um projeto em andamento, garantimos o compromisso de divulgação científica a curto, médio e longo prazos, mantendo a seriedade com que trabalhamos desde a veiculação do programa na rádio.

Nosso público-alvo são pessoas interessadas em pesquisa acadêmica na área de comunicação e estudos de mídia, cultura pop e tecnologias. Entretanto, o *podcast* busca ultrapassar as barreiras acadêmicas e atingir diferentes esferas da sociedade.

3.1.1 Por que realizar um podcast para divulgação acadêmica?

Como comentado anteriormente, somos um grupo que se dedica à pesquisa na intersecção entre a cultura pop, a comunicação e as tecnologias, tendo múltiplos aportes teórico-metodológicos para pensar o papel da cultura pop no

contemporâneo e suas inferências e relações entre performances, materialidades, mídias, culturas urbanas e estéticas. Os enfoques dos produtores/pesquisadores têm como finalidade a reflexão, a crítica e a elaboração de propostas que pensem a cultura digital e a cultura pop no âmbito de suas práticas e processos de sociabilidade. Dentro desse escopo, nossas investigações privilegiam temáticas como a das cenas musicais, subculturas, linguagens e produtos midiáticos da cultura pop, seu consumo e suas audiências a partir das relações com as subjetividades, relações de gênero, classe social, etnias e outras intersecções no âmbito das micropolíticas e resistências cotidianas. Além de ser um grupo focado no fazer científico, somos um grupo que preza pela representatividade e diversidade, composto por mulheres, homens, LGBTQIA+, negros, por alunos de iniciação científica até doutores.

O objetivo do Divã Pop é ampliar o alcance de nossos ouvintes, ultrapassando as barreiras acadêmicas e atraindo uma audiência que possa vir a se interessar na área científica, já que tratamos de assuntos relacionados ao cotidiano, como música, futebol, séries e demais objetos de cultura pop.

Em relação ao perfil dos nossos ouvintes, com a experiência prévia – tanto na rádio quanto no *podcast* –, percebemos que, até o momento, se concentra na faixa entre 28 e 34 anos. Quando veiculado na rádio, o programa tinha uma audiência com a idade mais diversificada (de 18 a 60 anos). Hoje, o público é 50% masculino e 48% feminino e outros gêneros. Além disso, os dados dependem da data do programa, por exemplo, nas quintas-feiras, 100% têm curso superior completo e são das classes A e B, e aos domingos, 100% da classe C com formação do ensino fundamental completo ao superior incompleto.

3.2 POA Rock City Bus Tour.

O POA Rock City Bus Tour foi um projeto de turismo musical que aconteceu durante o V Congresso Nacional de Comunicação e Música – Comúsica, realizado na Unisinos, campus São Leopoldo, entre os dias 1 e 3 de agosto de 2017. O evento teve como eixo central temático “Culturas Musicais, Sonoridades e Indústrias Criativas” e contou com o apoio do Projeto PROCAD/CAPES “Cartografias do Urbano na Cultura Musical e Audiovisual: Som, Imagem, Lugares e Territorialidades em perspectiva comparada”.

Por abordar a relação da música com a cidade, o POA Rock City Bus Tour foi incluído na programação extraoficial do evento para mostrar aos participantes do congresso bares, casas de shows e outros ambientes icônicos da cultura de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul. O roteiro foi criado pelos organizadores do evento – a partir dos lugares apontados pelos participantes do Grupo Focal da pesquisa POA Music Scenes e desenhado via Google Maps – e teve como guia turístico Edu K, icônico músico da cena local e vocalista da banda Defalla.

A inspiração do turismo musical veio a partir de projetos similares desenvolvidos na Inglaterra, observados *in loco* durante os anos do projeto em parceria

com a University of Salford, quando houve mapeamentos dessas iniciativas nas cidades de Manchester, Liverpool e Londres.

“Se você vai para Manchester, há aqueles selos nas casas: ‘aqui nasceu Morrissey’. Tu vais a Liverpool, e há o selo ‘nessa casa nasceu e viveu John Lennon’. Aqui a gente não tem essa memória. Então é uma forma de mostrar que é possível fazer isto aqui também”, destacou Marcelo B. Conter, integrante da coordenação do V CoMúsica, lembrando que esse tipo de tour cultural é bastante realizado na Inglaterra¹⁷.

3.3 HQ Caçadora de Fãs.

A pesquisa acadêmica pode ser considerada como um instrumento de percepção e de análise do mundo. Ao construir a trajetória de sua investigação, o pesquisador não só contribui para o campo de estudos em que está inserido como também avança no aperfeiçoamento de seu olhar crítico em relação aos fenômenos estudados, sejam eles de qualquer natureza – humanos, sociais, naturais etc¹⁸. Tendo em vista essa dimensão complexa da pesquisa acadêmica, podemos compreender que os artefatos produzidos a partir das pesquisas acadêmicas não conseguem abarcar toda a experiência vivida pelo pesquisador. Foi pensando nisso que o projeto “Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica” surgiu.

A criação da história em quadrinhos (ou HQ) a partir de pesquisa de mestrado de Larissa Becko procurou levar em conta as relações entre interpretação e compreensão dos possíveis leitores com os processos de pesquisa acadêmica.

A dissertação, o principal relatório de uma pesquisa de mestrado, possui linguagem e formato específicos, orientados e contextualizados no ambiente acadêmico. A HQ – tendo uma outra proposta de linguagem, de narrativa e de leitura – amplia a noção de conhecimento e de experiência científica. Abstendo-se de normas e rigores acadêmicos, o principal objetivo da HQ é, justamente, ilustrar a trajetória de uma pesquisa na prática, de maneira a fazer a divulgação científica para além dos muros das universidades. Por isso, a ideia nunca foi transformar a dissertação em uma história em quadrinhos, mas sim criar uma história em quadrinhos para narrar os processos de pesquisa para além do que consta na dissertação.¹⁹

Como produtos culturais tão consolidados historicamente, as HQ's podem ser vistas como representações do mundo em que vivemos, pois são elementos que operam sobre o imaginário, sobre as estéticas e sobre a produção e circulação de sentidos.

No caso de “Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica”, houve um esforço para aproximar o universo acadêmico do público geral, de maneira a construir, aprofundar ou modificar as percepções que sujeitos não acadêmicos têm sobre a ciência.

A ideia surgiu em uma reunião do grupo de pesquisa e posteriormente foi endossada pela banca de defesa de dissertação (composta pelos professores Dr. Luis Mauro Sá Martino, da Faculdade Cásper Líbero, e Dr. André Pase,

17 O POA Rock City Bus Tour teve cobertura midiática, que pode ser conferida em: MANSKE, William. VÍDEO: com Edu K como guia, ônibus passeia por pontos históricos da cena rock de Porto Alegre. GZH, 2 ago. 2017.

18 AMARAL, Adriana; MOMBACH, Bruna; MULLER, Stephanie. Estudos... Op. cit.

19 BECKO, Larissa Tamborindenguy. “Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica”: o artefato de leitura como produção de conhecimento e de experiência científicos. In: DIAS, Cristiane Pereira Costa; COSTA, GrcielyCristinada; BARBAI, Marcos Aurelio. (org.). *Artefatos de Leitura*. Campinas: LABEUB/NUDECRI/Unicamp, 2020. v. 1. p. 123-135. p. 125.

da PUC-RS, além da professora Dra. Adriana Amaral, orientadora). Afinal, nada mais adequado para uma pesquisa sobre fãs de super-heróis. Da possibilidade nasceu uma parceria, e da parceria, o projeto “Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica”.

O primeiro desafio para a concretização do projeto foi encontrar os artistas que fariam a roteirização e a ilustração da história. Através de uma indicação, foram convidados o roteirista Fabio Neves Martins e o quadrinista Thiago Krening.



Figura 2: Capa de *Caçadora de Fãs* (Divulgação)

Formada a parceria, foram decididos os principais objetivos da narrativa: 1) mostrar os percursos da pesquisa de mestrado, especialmente os movimentos empíricos; 2) evidenciar o caráter não linear do fazer científico; 3) valorizar a pesquisa como ação coletiva; e 4) ressignificar a academia de um lugar negativo, opressor ou aflitivo para um ambiente de criatividade, de crescimento e de entusiasmo. Para atingir esses propósitos, foram tomadas algumas decisões em torno da narrativa. A HQ contou com financiamento coletivo para custear os valores de produção. A campanha de financiamento coletivo foi oficialmente lançada em setembro de 2020 e alcançou êxito com o apoio de mais de

90 pessoas ao projeto²⁰. Além do livro, foram criados perfis nas redes sociais Instagram²¹ e Facebook²² para promover o projeto e criar um espaço de divulgação científica.

3.4 Acervo de estudos de fãs.

Estudar cultura de fãs, sobretudo no Brasil, muitas vezes pode ser um desafio para estudantes que estão iniciando na vida acadêmica. Encontrar referências que ajudem em pesquisas do tema nem sempre é um caminho fácil. Por isso, um dos projetos que desenvolvemos no CULTPOP foi montar um acervo de artigos, dissertações e teses publicados na área da comunicação no Brasil sobre os Estudos de Fãs entre os anos 2011 e 2020. O objetivo desse projeto foi organizar em um único espaço essa bibliografia e torná-la de fácil acesso aos estudantes e pesquisadores da área.

Intitulado “Estudos de fãs no Brasil: mapeamento da área de comunicação e proposições metodológicas para a cultura pop nos ambientes digitais”, o projeto foi financiado pela Bolsa PQ 313295/2018-2 do CNPq.²⁰ A coordenação foi feita pela profa. Dra. Adriana Amaral (na época, docente e pesquisadora da Unisinos), e a coleta desses materiais foi realizada pelas bolsistas de iniciação científica & tecnológica: Bianca Nunes (Bolsa PIBIT-CNPq), Bruna Mombach (Bolsa PRATIC Unisinos), Manuela Massochin (Bolsa PIBIC-CNPq) e Stephanie Müller (Bolsa PRATIC Unisinos), com a monitoria da doutoranda Tatyane Larrubia (Bolsa CAPES), entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

A metodologia do projeto foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa da pesquisa houve a curadoria e coleta dos artigos, na qual os critérios de filtro foram teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação entre 2011 e 2019; artigos produzidos em periódicos Qualis A1 a B1 e artigos apresentados nos congressos da COMPÓS e INTERCOM. A segunda etapa consistiu em construir um *site* que disponibilizasse não só a lista dos artigos de acordo com as categorias acima, mas também o *link* para as publicações que estavam disponíveis *on-line*. O *site* foi produzido de forma simples e intuitiva através da plataforma Wix e o domínio do *site* foi escolhido pela facilidade de lembrança da URL.²³

As análises dos dados e discussões teóricas iniciais foram apresentadas na XXVIII Mostra de Iniciação Científica e Tecnológica da Unisinos, em 2021, e o projeto ganhou três menções honrosas na categoria Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação. Os primeiros resultados da pesquisa e da construção do acervo também foram publicados em forma de artigo científico²⁴ e apresentados em eventos acadêmicos como a Fan Studies Network North America e a IV Jornada Internacional Geminis na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), ambos em 2021.

20 BECKO, Larissa. Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica. **Cartarse**, 2019. Disponível em: https://www.catarse.me/cacadora_de_fas. Acesso em: 25 maio 2023.

21 CAÇADORA DE FÃS. Disponível em: <https://www.instagram.com/cacadoradefas/>. Acesso em: 25 maio 2023.

22 CAÇADORA DE FÃS. Disponível em: <https://www.facebook.com/cacadoradefas>. Acesso em: 25 maio 2023.

23 ESTUDO DE FÃS. Disponível em: <https://www.estudosdefas.com.br/>. Acesso em: 25 maio 2023.

24 AMARAL, Adriana; MOMBACH, Bruna; MULLER, Stephanie. Estudos... Op. cit.

CULTPOP: estratégias e experiências para a popularização da ciência e da cultura pop

- Adriana Amaral, Beatriz Blanco, Caroline Govari, Jonara Cordova, Rafaela Tabasnik, Stella Caetano e Tatyane Larrubia



Figura 3: Site do Acervo de Estudos de Fãs

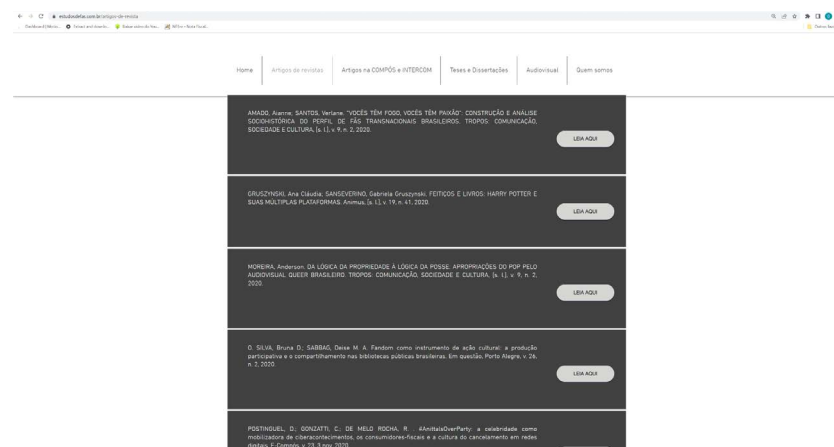


Figura 4: Site do Acervo de Estudos de Fãs

Fonte: captura de tela feita pelas autoras.

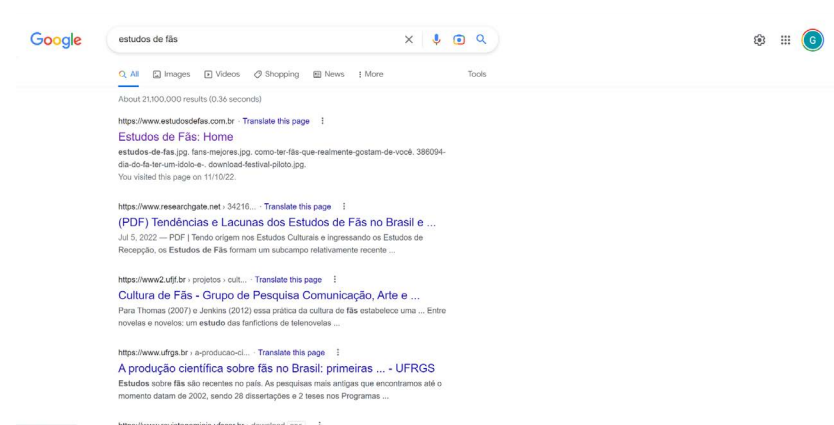


Figura 5: Posicionamento no Google do site do Acervo de Estudos de Fãs

Fonte: captura de tela feita pelas autoras.

3.5 Parceria com site Ultraverso.

O projeto Ultraverso Acadêmico²⁵ surgiu durante a quarentena da covid-19, a partir de uma ideia da doutoranda Tatyane Larrubia ao se deparar com amigos que também se interessam por cultura pop, mas não compartilham de um ambiente acadêmico que se propõe a pensar questões que fogem do padrão no universo da comunicação, e, por isso, muitas vezes não faziam ideia de como pesquisar o tema. Tatyane entrou em contato com um colega que é editor de um *site* focado em notícias sobre cultura pop, o Ultraverso, e propôs uma parceria com o grupo CULTPOP. Nesse período, Tatyane estava cursando uma disciplina sobre popularização da ciência e, junto com as colegas Rafaela Tabasnik, Sarah Andrade e Beatriz Azevedo, deram forma e tiraram o projeto do papel. E assim nasceu o Ultraverso Acadêmico: uma parceria do *site* Ultraverso com o Laboratório de Pesquisa CULTPOP, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos, que tem o objetivo de desmistificar a pesquisa acadêmica e popularizar a ciência, tornando-as mais próximas de todos.

O desenvolvimento da ideia se deu através de entrevistas com pesquisadores da área, em um bate-papo informal sobre referências bibliográficas, metodologias de pesquisa e possibilidades de caminhos na produção de conhecimento na área. É importante salientar que as escolhas dos temas e dos entrevistados²⁶ foram elaboradas ora por conta de demandas de perguntas que recebíamos através de mensagens privadas no Instagram do grupo ora por acharmos que eram temas relevantes e que apareciam em diversos projetos de pesquisa. Uma das estratégias para divulgar o projeto foi utilizar a função de “*post colaborativo*” do Instagram, em que tanto os seguidores do CULTPOP como os seguidores do Ultraverso recebiam em seu *feed* de notícias publicações sobre o projeto.



25 ULTRAVERSO ACADÊMICO. Disponível em: <https://www.ultraverso.com.br/author/ultraverso-academico/>. Acesso em: 25 maio 2023.

26 Ao todo, foram seis entrevistas que estão disponíveis no *site* do Ultraverso Acadêmico.

Figura 6: Divulgação do Ultraverso Acadêmico nas redes sociais

Fonte: captura de tela feita pelas autoras.

- “O estudo de fãs e a cultura pop no Brasil”, com Aianne Amado. Aianne Amado é doutoranda em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Além disso, é mestre na mesma área pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); bem como membro do grupo OBSCOM/CEPOS.
- “Como é o trabalho de influenciadores digitais?”, com Issaaf Karhawi. Issaaf é doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UNIP).
- “Representação e Representatividade na Cultura Pop”, com Lucas Goulart. Lucas é mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutor em Psicologia pela mesma instituição.
- “Como pesquisar cultura de fãs?”, com Adriana Amaral. Adriana coordena o CULTPOP, tem pós-doutorado em Comunicação, Mídia e Cultura pela University of Surrey (Reino Unido) através do Estágio Sênior CAPES, é também doutora em Comunicação Social pela (PUC-RS) com Estágio de Doutorado em Sociologia da Comunicação no Boston College (EUA) pelo CNPq.
- “Como estudar cultura pop?”, com Simone Pereira de Sá. Simone é professora titular da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde atua como docente no Programa de Pós-graduação em Comunicação e no Curso de Estudos de Mídia. É coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Culturas e Tecnologias da Comunicação (LabCult), da UFF.
- “Flop é hit ao contrário? O fracasso na cultura pop”, com Eduardo Rodrigues. Eduardo é mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

3.6 Assessoria de Comunicação, Instagram e Twitter.

A Assessoria de Comunicação do CULTPOP é feita de forma integrada, em que entrelaçamos nossas aparições na mídia de massa com nossas redes sociais, que no momento deste artigo se concentram no Instagram²⁷ e Twitter²⁸. Para alguns produtos específicos, por exemplo, o Acervo dos Estudos de Fãs, escrevemos um *release* e divulgamos para o nosso *mailing list* de jornalistas e produtores de conteúdo. Procuramos utilizar as redes sociais para destacar os trabalhos do grupo que já foram concluídos ou estão em andamento. Já utilizamos o Facebook²⁹, mas desde 2021 nosso público majoritário está no Instagram. Por isso, ele é o nosso carro-chefe para divulgação, os *posts* são categorizados em editorias, sendo as principais: dicas de leitura, participação em eventos, dicas gerais & CULTPOP na mídia.

O processo de criação das editorias foi pensado de forma estratégica, a partir de um planejamento de comunicação, no qual identificamos nosso público e nosso propósito. Entre esses dois elementos observamos diversas categorias, as quais explicamos abaixo.

27 CULTPOP LAB. Disponível em: <https://www.instagram.com/cultpoplab/>. Acesso em: 25 maio 2023.

28 CULTPOP LAB. Disponível em: <https://twitter.com/cultpoplab>. Acesso em: 25 maio 2023.

29 Observamos, no entanto, que a replicação das publicações do Instagram via Facebook serve como memória e atinge um público com uma faixa etária mais elevada que o do Instagram.

Nosso público é formado por pesquisadores da área de diversos níveis e que chegaram até nós de diferentes maneiras: nos conhecendo em eventos, congressos, *lives*, assim como estudantes de programas de pós-graduação da área no país. Outro público que identificamos são graduandos (de diversas instituições do país) que estão interessados em aprender sobre pesquisa com o tema cultura pop tanto para TCC como para montar um projeto de pesquisa para mestrado. Já o nosso propósito, além de popularizar a ciência, é também construir uma imagem sólida do CULTPOP como uma fonte confiável de pesquisa científica sobre cultura pop e tecnologias.

Dito isso, procuramos estabelecer ideias estratégicas que nos ajudassem tanto com o engajamento do perfil como também na construção e na legitimidade da imagem do grupo.

Nas redes sociais, para atrair a atenção do público, é necessário ensinar ou entreter. Para conquistar o engajamento das redes, então, utilizamos como estratégia dicas úteis sobre metodologias de pesquisa, autores, teorias e dicas práticas sobre elaboração de projetos. Essas informações produzem um tipo de publicação que tem maior alcance, visto que oferecem ao público um “presente”: um ensinamento, uma informação que o interessa.

Já com o objetivo de fortalecimento de imagem, publicamos congressos que nossos integrantes participam, assim como entrevistas que dão para a grande mídia.

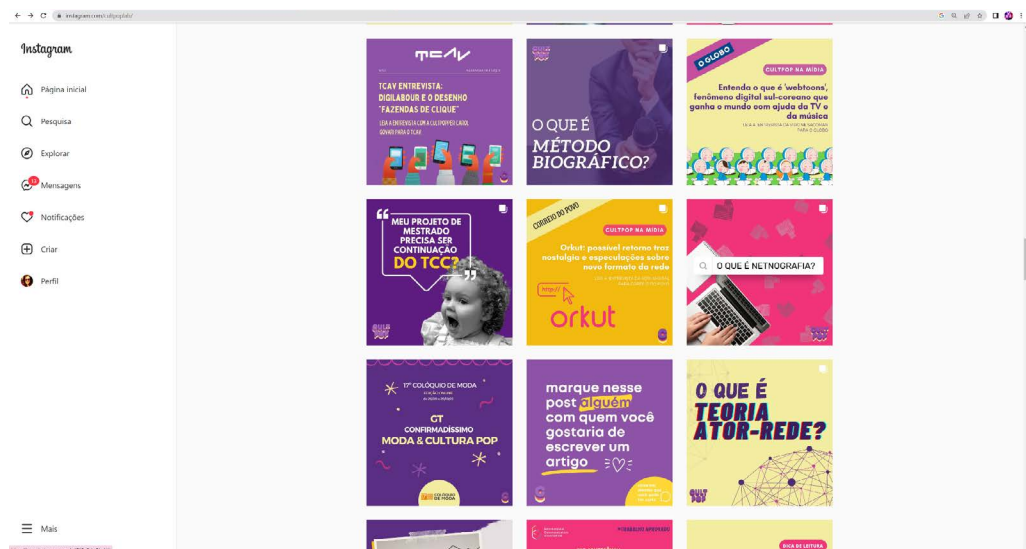


Figura 7: *Feed* do Instagram do CULTPOP

Fonte: elaborado pelas autoras.

Utilizamos uma linguagem acessível para tratar sobre diversos temas com diferentes públicos: desde aqueles que já estão inseridos no universo da pesquisa científica até pessoas que desejam iniciar um curso de pós-graduação. Na editoria de dicas gerais, por exemplo, já criamos conteúdos sobre diferentes

metodologias de pesquisa, dicas para organizar os estudos, informações para quem deseja fazer uma seleção de mestrado ou doutorado etc.

O Twitter foi criado posteriormente com o intuito de ser uma rede mais direta e com um diferencial, a criação de *threads* de oportunidades. A equipe de mídias utiliza o Twitter como uma extensão do perfil do laboratório no Instagram, nele as publicações são reproduzidas e têm suas legendas adaptadas para as regras da plataforma. O Twitter permite que nossas publicações alcancem mais pessoas que não nos seguem nas demais plataformas através de seus recursos de *hashtag*, *retweet* e citação de outros perfis, que criam em torno da publicação uma rede com os mais diversos pontos de acesso.

Ainda, o Twitter funciona como uma ferramenta de divulgação científica não apenas por compartilharmos na rede as pesquisas dos nossos membros, mas também pudemos observar que as relações traçadas entre fenômenos da cultura pop e os estudos científicos que desenvolvemos podem ser transformados em *tweets* com potencial de viralização. Em 2021, por exemplo, um *tweet* do CULTPOP viralizou com uma *thread* sobre a Juliette no BBB21 e, a partir disso, percebemos que essa rede pode vir a ser um canal muito importante para aproximar o público geral das pesquisas científicas e para contribuir para divulgação científica.

O nosso contato com o público é bem frequente através das redes sociais. As interações se dão por meio das republicações dos nossos conteúdos e do contato direto no comunicador Messenger, no Instagram ou pelo *e-mail* que divulgamos nas redes.

Observamos que parte desses contatos são feitos por pessoas que têm o interesse de participar das atividades do laboratório CULTPOP, logo recebemos perguntas sobre reuniões abertas e como integrar o grupo de pesquisa. Também entram em contato pesquisadores que se interessam pelos temas trabalhados por nossos pesquisadores e solicitam indicação de material bibliográfico.

Por fim, recebemos em nossas redes sociais o contato de jornalistas de revistas, *sites*, *blogs* e televisão, que buscam em nossos pesquisadores fontes confiáveis para entrevistas acerca dos temas que pesquisamos.

Portanto, por meio dos perfis do CULTPOP no Instagram e no Twitter, temos a possibilidade de nos conectarmos com veículos de comunicação e, a partir das matérias publicadas, contribuímos com a popularização da ciência de forma inteligente, usando as dinâmicas das redes e plataformas para tal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROJETOS FUTUROS

As discussões sobre popularização e divulgação científica – e consequentemente sobre o papel dos pesquisadores na relação com públicos fora da academia – no campo da comunicação cresceram consideravelmente desde o início da pandemia de covid-19, em 2020. No presente artigo relatamos algumas das experiências do CULTPOP – Laboratório de Pesquisa em Cultura Pop, Tecnologias e Comunicação.

Boa parte delas anteriores a esse período e que foram intensificadas nos últimos anos. Nosso intuito é o de compartilhar experiências e estratégias de como o laboratório conseguiu se constituir como referência na questão da popularização científica, sobretudo utilizando práticas e dinâmicas inerentes à própria cultura pop nos ambientes digitais.

Um ponto importante a ser salientado é que por trás desse trabalho de *aca-fan* e de divulgadores científicos há muito investimento de tempo e, para tanto, a questão de remuneração é central. Ainda há poucos incentivos e financiamentos específicos para a popularização da ciência. Nesse sentido, boa parte do trabalho produzido pelo CULTPOP foi feito de forma não-remunerada – o que tende a sobrecarregar os pesquisadores e pesquisadoras, no entanto, nos projetos maiores, o uso de verbas do CNPq (Bolsa PQ) ou de instituições internacionais, como o DFG da Alemanha, entre outros, foi definidor. Também procuramos buscar formas de financiamento para essa viabilização como o *crowdfunding*, como no caso da produção da História em Quadrinhos “Caçadora de Fãs”, que deve contar com uma nova edição a partir da pesquisa de doutorado de Becko³⁰, e as doações, no caso do POA Rock Bus Tour. Assim, a discussão sobre financiamentos precisa ser realizada de forma mais pungente e transparente pela área de Comunicação.

Por fim, nossos próximos projetos em termos de popularização da ciência são a retomada do *podcast* Divã Pop, de forma que ele venha a ter um financiamento próprio para sua produção, qualificação do que já desenvolvemos nas redes, sobretudo no âmbito audiovisual³¹, e o desenvolvimento de novos formatos e parcerias para viabilidade de produtos de divulgação científica no campo da comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Adriana; MOMBACH, Bruna; MULLER, Stephanie. Estudos de fãs no Brasil: levantamento de artigos publicados em periódicos na área de Comunicação. **Temática** (UFPB), Paraíba, v. 18, n. 12, p. 185-200, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2022v18n12.64861>

BECKO, Larissa Tamborindenguy. “Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica”: o artefato de leitura como produção de conhecimento e de experiência científicos. In: DIAS, Cristiane Pereira Costa; COSTA, Greciely Cristina da; BARBAI, Marcos Aurelio. (org.). **Artefatos de Leitura**. Campinas: LABEUB/NUDECRI/Unicamp, 2020. v. 1. p. 123-135.

BECKO, Larissa Tamborindenguy. “Welcome to the desert of the real”: uma proposta teórico-metodológica de cartografia de franquia de cultura pop a partir de Matrix. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, 2022.

30 BECKO, Larissa Tamborindenguy. “Welcome to the desert of the real”: uma proposta teórico-metodológica de cartografia de franquia de cultura pop a partir de Matrix. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, 2022.

31 Embora não estejam citados aqui, pois são colaborações, a animação da Fazenda de Cliques do Digilabour e os materiais do projeto PROCAD/ Territórios Afetivos da Imagem e do Som também contaram com expertise de membros do CULTPOP. Respectivamente: TRABALHO EM FAZENDAS DE CLIQUE - EPISÓDIO 1. 2022. 1 vídeo (2:32). Publicado pelo canal DigiLabour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y2sYvvSOo3A>. Acesso em: 25 maio 2023.; DOCUMENTÁRIO “TERRITÓRIOS AFETIVOS DA IMAGEM & DO SOM. 2021. 1 vídeo (1:21:02). Publicado pelo canal LabCult Produções Audiovisuais. Disponível em: <https://youtu.be/niukZ8AFBzE>. Acesso em: 25 maio. 2023.

CULTPOP: estratégias e experiências para a popularização da ciência e da cultura pop

- Adriana Amaral, Beatriz Blanco, Caroline Govari, Jonara Cordova, Rafaela Tabasnik, Stella Caetano e Tatyane Larrubia

BECKO, Larissa. Caçadora de fãs: uma aventura acadêmica. **Cartarse**, 2019. Disponível em: https://www.catarse.me/cacadora_de_fas. Acesso em: 25 maio 2023.

CAÇADORA DE FÃS. Disponível em: <https://www.facebook.com/cacadoradefas>. Acesso em: 25 maio 2023.

CAÇADORA DE FÃS. Disponível em: <https://www.instagram.com/cacadoradefas/>. Acesso em: 25 maio 2023.

CRISTOFARI, Cécile; GUITTON, Matthieu J. Aca-fans and fan communities: An operative framework. **Journal of Consumer Culture**, [S. l.], v. 17, n. 3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469540515623608>.

CULTPOP LAB. Disponível em: <https://twitter.com/cultpoplab>. Acesso em: 25 maio 2023.

CULTPOP LAB. Disponível em: <https://www.instagram.com/cultpoplab/>. Acesso em: 25 maio 2023.

CULTUPOP. Disponível em: <https://cultpoplab.com/>. Acesso em: 25 maio 2023.

DE KOSNIK, Abigail. Fandom as Free Labor. In: SCHOLZ, Trebor. (org). **Digital labor: The Internet as playground and factory**. New York: Routledge, 2013. p. 187-212.

DIVÃ POP. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/7taIzhr85yc9Yp2yUxgfwW>. Acesso em: 25 maio 2023.

ESTUDO DE FÃS. Disponível em: <https://www.estudosdefas.com.br/>. Acesso em: 25 maio 2023.

GERMANO, Marcelo; KULESZA, Wojciech Andrzej. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 7-25, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/1546/5617>. Acesso em: 25 maio 2023.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture**. London: Taylor & Francis, 1992.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.

MANSKE, William. VÍDEO: com Edu K como guia, ônibus passeia por pontos históricos da cena rock de Porto Alegre. **GZH**, 2 ago. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/musica/noticia/2017/08/video-com-edu-k-como-guia-onibus-passeia-por-pontos-historicos-da-cena-rock-de-porto-alegre-9858960.html>. Acesso em: 25 maio 2023.

PEREIRA DE SÁ, Simone; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rodrigo (org.). **Cultura Pop**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANDVOSS, Cornel. **Fans**: The mirror of consumption. Cambridge: Polity, 2005.

TRABALHO EM FAZENDAS DE CLIQUE - EPISÓDIO 1. 2022. 1 vídeo (2:32). Publicado pelo canal DigiLabour. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y2sYvSOo3A>. Acesso em: 25 maio 2023. DOCUMENTÁRIO “TERRITÓRIOS AFETIVOS DA IMAGEM & DO SOM. 2021. 1 vídeo (1:21:02). Publicado pelo canal LabCult Produções Audiovisuais. Disponível em: <https://youtu.be/niukZ8AFBzE>. Acesso em: 25 maio. 2023.

ULTRAVERSO ACADÊMICO. Disponível em: <https://www.ultraverso.com.br/author/ultraverso-academico/>. Acesso em: 25 maio 2023.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Manifesto: um filme sobre manifestos políticos e artísticos do século XIX ao século XXI

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Rogério Ferraraz

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: rogerioferraraz@uol.com.br

Resumo: A resenha é sobre o filme *Manifesto*, de Julian Rosefeldt, que apresenta treze segmentos construídos em cima de manifestos históricos dos séculos XIX, XX e XXI protagonizados pela atriz Cate Blanchett. O filme parte do primeiro manifesto moderno, o *Manifesto comunista* (1848), passa pelas vanguardas do século XX e chega até a arte conceitual dos dias atuais. Apesar de os manifestos artísticos e políticos dos séculos passados serem muito estudados e conhecidos, o interesse do filme está na forma como se apropria deles e torna visíveis as palavras manifestas em imagens cinematográficas conduzidas por um monólogo interior performatizado por Blanchett. Outro aspecto que nos levou a indicar o filme é gerar uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades da arte da atuação.

Palavras-chave: Manifesto; manifestos políticos e artísticos; arte do ator.

Abstract: This paper reviews the film *Manifesto* by Julian Rosefeldt, which features 13 segments, built upon historical manifestos from the 19th, 20th and 21st centuries, starring actress Cate Blanchett. The film starts with the first modern manifesto the *Communist Manifesto* (1848), then continues to 20th century avant-garde and reaches today's Conceptual Art. Although the artistic and political manifestos of the past centuries are widely studied and known, our interest lies in how the film appropriates them and makes their words visible in cinematographic images conducted by an inner monologue performed by Blanchett. Another interesting aspect lies in its reflection on the multiple possibilities of the art of acting.

Keywords: Manifesto; political and artistic manifestos; actor's art.

Recebido: 18/04/2023

Aprovado: 18/04/2023

Tudo o que é sólido desmancha no ar.
(Karl Marx)

*Uma declaração política pública por um partido,
grupo ou indivíduo.*
(*Manifesto*)

*Não importa de onde você tira as coisas,
mas para onde você as leva.*
(Jean-Luc Godard)

1. UMA INTRODUÇÃO NADA ORIGINAL

Falar sobre manifestos artísticos e políticos que marcaram o final do século XIX e parte do século XX não tem nada de original, se considerarmos o volume de estudos e referências existentes sobre eles. Nada original porque no constante movimento da história, os modernos barrocos dos anos 1650, os modernos românticos dos anos 1825, os modernos simbolistas, decadentistas, impressionistas, pré-realistas dos 1890, os modernistas e as vanguardas dos anos 1920, 1930 e 1940 foram envelhecendo, sendo substituídos por outros “ismos” e cedendo lugar a tantas outras tendências e correntes artísticas. No entanto, se hoje aqueles movimentos não representam mais o que foram um dia, se o choque que provocavam, se as rupturas propostas se realizaram ou não da forma como pretendiam os ardentes manifestos, por que voltamos a eles e cada vez com mais interesse? Talvez para rever os avanços e as transformações que as vanguardas realizaram nas mais variadas áreas do conhecimento e da produção artística e cultural? Para entender os diferentes estilos ou a busca por um estilo novo? Para apreender o que da tradição romântica, por exemplo, permaneceu na revolução modernista? Pela curiosidade de saber se os movimentos se extinguíram ou se continuaram com nova roupagem e propostas? Seja qual for o motivo, a força daqueles movimentos ainda provoca e fascina.

Se aceitarmos a frase de Jean-Luc Godard escrita pela professora do filme no quadro branco de uma sala de aula infantil: “Nada é original”, podemos perguntar onde está a originalidade do filme *Manifesto* de Julian Rosefeldt? Se não há mais originalidade nos movimentos artísticos e seus históricos manifestos dos séculos passados, por que propor este filme como tema desta resenha? Onde está a sua originalidade? Exatamente na forma como o cineasta se apropria daqueles manifestos e os transforma em um filme-manifesto do século XXI. Na apropriação dos textos literários e políticos dos manifestos dos séculos XIX e XX (chegando, inclusive, a alguns do século XXI), utilizando-se

das linguagens técnicas de que o cinema dispõe. Por meio da montagem, Julian Rosefeldt torna visíveis as palavras manifestas em imagens cinematográficas conduzidas por um monólogo interior performatizado por uma única atriz, Cate Blanchett. A originalidade está em colocar em prática a expressão de Godard: “Não importa de onde você tira as coisas, mas para onde você as leva” e realizar, juntamente com a atriz-protagonista, um belo ensaio visual e textual sobre os manifestos artísticos e políticos dos séculos XIX e XX até os dias atuais. Belo e intenso porque também nos permite ver no cinema a arte de um ator, no caso, a arte da atriz Cate Blanchett. Do *Manifesto comunista* (1848), primeiro manifesto moderno, e do Futurismo (1909) à arte conceitual atual, o diretor passou por quase todos os movimentos e seus manifestos. Nesta resenha, abordaremos alguns deles a partir da produção cinematográfica e sugeriremos o estudo e leitura dos demais.

2. UM FILME SOBRE MANIFESTOS

O filme *Manifesto* de Julian Rosefeldt foi produzido em 2015, tem duração de 95 minutos e é de origem alemã e australiana. É considerado um drama experimental e tem como frase de abertura: “Uma declaração política pública por um partido, grupo ou indivíduo”. E na sequência a frase de Karl Marx: “Tudo que é sólido desmancha no ar”.

A declaração:

Para lançar um manifesto você deve querer: ABC fulminar 1, 2, 3. Se enervar e aguçar as suas asas para conquistar... assinar, gritar, xingar, provar seu non-plus-ultra. Organizar a prosa sob uma forma de evidência absoluta e irredutível. Sou contra a ação. Sou pela contradição contínua, pela afirmação também. Não sou nem a favor nem contra e não me explico porque detesto o senso comum. Estou escrevendo um manifesto porque não tenho nada a dizer. Falo sempre de mim, já que não quero convencer. Não tenho o direito de arrastar os outros para o meu rio. Não obrigo ninguém a me seguir e todo mundo faz sua arte à sua maneira, se conhece a alegria que sobe qual a flecha à esfera astral ou a que desce às minas floridas de cadáveres e espasmos férteis. Acredita-se ter encontrado a base psíquica comum a toda humanidade? Como se pode querer ordenar o caos que constitui essa variação infinita e informe: o homem?¹

Após esta declaração, em flashes muito rápidos nomes vão aparecendo na tela: Friedrich Engels, Karl Marx, Tristan Tzara, Guy Debord, Marinetti, Umberto Boccioni, Kandinsky, John Reed Club, juntamente com frases: “A arte exige verdade, a arte é falsa”. Não na ordem aqui exposta, mas na sequência em que os textos são recitados ao longo do filme *Manifesto*.

1 MANIFESTO. Direção e roteiro: Julian Rosefeldt. Direção de arte: Erwin Prib. Direção de fotografia: Christoph Krauss. Música: Nils Frahm Bem Lukas Boysen. Fantoches: Suse Wachter. Montagem: Bob Good. Produção: Julian Rosefeldt. Berlim: [s. n.], 2015. 1 DVD (95 min).

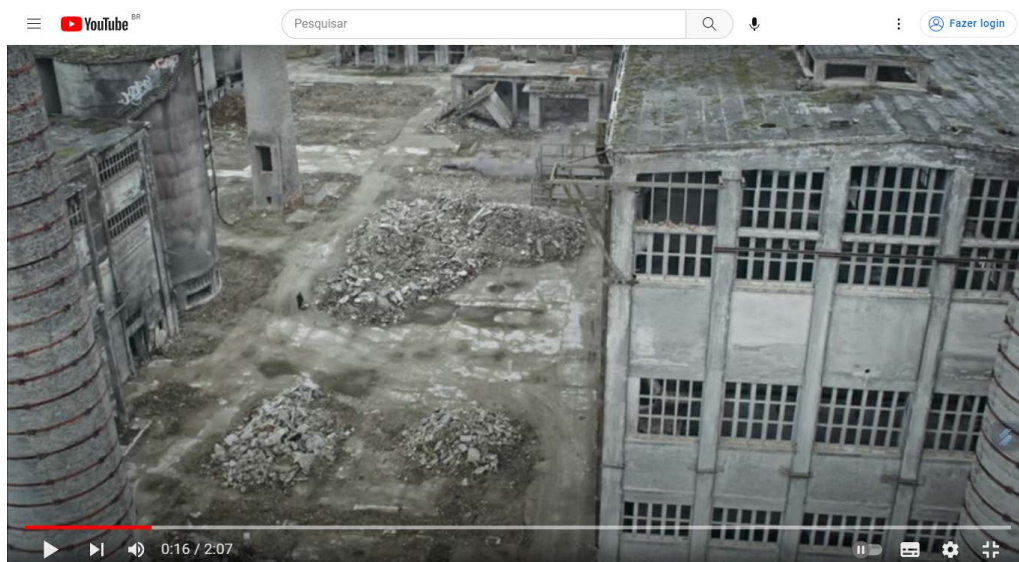


Figura 1: Cate caminhando entre as ruínas das fábricas abandonadas

Fonte: *Manifesto*.

Projetada do alto, a imagem que acompanhamos é o de uma área fabril em total abandono e destruição. Antigas fábricas desativadas e em ruínas. Andando pelas trilhas, a personagem mendigo se aproxima da câmera, fixa o olhar e inicia o monólogo enquanto caminha:

O mundo velho está morrendo. Um novo está nascendo. A civilização capitalista que dominou a vida econômica, política e cultural dos continentes está em processo de decomposição. Agora, ela cria novas guerras devastadoras. A crise econômica predominante deposita um peso cada vez maior sobre a massa da população mundial, sobre aqueles que trabalham com as mãos ou como cérebro. A crise atual despiu totalmente o capitalismo. Ele se revela cada vez mais como um sistema de roubos e fraudes, desemprego e terror, fome e guerra. A crise geral do capitalismo se reflete em sua cultura. O maquinário econômico e político da burguesia está em decomposição. Sua filosofia, sua literatura e sua arte estão falidas. Neste período de mudanças, o papel do artista só pode ser aquele do revolucionário. O último resquício de uma estética cansativa e vazia despertando os instintos criativos ainda adormecidos na mente humana. Nossa arte é a arte de um período revolucionário. Simultaneamente a reação de um mundo que está falindo e o anúncio de uma nova era.²

Enquanto caminha recitando o monólogo, um babuíno observa e se movimenta em direção a um monte de entulhos. O mendigo para em frente ao babuíno sentado sobre as ruínas olhando para o horizonte e prossegue a sua caminhada em direção ao topo de uma das fábricas abandonadas.

²Ibidem.



Figura 2: Babuíno sentado sobre os escombros contempla o horizonte

Fonte: *Manifesto*.

As referências ao *Manifesto comunista* são as primeiras a serem recitadas porque se trata do primeiro manifesto moderno, escrito entre os anos 1847-1848. Manifesto que por estar mais diretamente ligado às lutas políticas e revolucionárias daquele turbulento período histórico das Jornadas Operárias de 1848, nunca ou quase nunca é pensado como moderno e menos ainda como influenciador de tantos artistas da época. Exemplo: Charles Baudelaire, um dos precursores da modernidade. O *Manifesto comunista* foi encomendado pelo Partido dos Comunistas, escrito inicialmente por Engels e finalizado por Marx. Estas informações são importantes no contexto dos manifestos porque Engels questionava a validade de um manifesto em detrimento de uma carta aos operários, porque manifesto era “algo que se lê e se esquece”, enquanto o que era necessário naquele momento em sua opinião era algo para ser lido e posto em prática. Marx rebate Engels dizendo que não seria apenas um manifesto porque as bases teóricas sobre a ação estariam postas. A redação do *Manifesto comunista* foi concluída em 1848. Isso nos interessa também porque o diretor Julian Rosefeldt no seu *Manifesto* de 2015 abre o filme com uma das máximas do *Manifesto comunista*: “Tudo que é sólido e estável se desmancha no ar. Tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados a encarar sem ilusões a sua posição e as suas relações com outros homens”³.

Dissolver o que estava solidificado pela tradição artística daqueles anos, pôr em discussão e demolir a estabilidade das artes, questionar os parâmetros estéticos, revolucionar todas as estruturas e colocar novas visões de mundo e de arte. Visões agravadas pelo que se renunciava: o final de uma

3 MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2005.

Belle Époque e o início do grande tédio, a guerra que se desenhava naquele cenário de final de um tempo e começo de outro. A guerra que colocaria o mundo de ponta-cabeça por ser tecnologicamente avançada foi motivo de um dos primeiros manifestos artísticos e político: o *Manifesto Futurista* (1909). Se o futurismo cantou a beleza da guerra, outros se oporiam a ele porque o futuro do progresso era incerto. Consequentemente a vida deveria ser experimentada e vivida loucamente, com o hedonismo tornando-se a palavra de ordem. A vida manifesta em palavras e atitudes. Os manifestos tornaram-se veículos de ideias e ações, mesmo quando efêmeras, como dizia um trecho do *Manifesto Dadaísta*: “a única palavra que não é efêmera é a morte”.

Em direção ao topo de um dos prédios em ruínas, o mendigo continua: “Glorificamos a revolução como o único motor da vida. Glorificamos a vibração dos inventores, jovens e fortes, carregamos as tochas flamejantes da revolução. Este é o lugar para os espíritos aventureiros! Mesquinhos e materialistas, vão embora!”⁴. Numa aparente contradição entre palavras e imagens, a personagem, agora de terninho preto, em frente a um computador no meio de milhares de computadores e pessoas vestidas iguais, digitando os resultados das ações das bolsas de valores, explica o quanto ela e os amigos passam a noite discutindo e debatendo sobre os limites mais extremos da lógica e preenchendo massas de papel com novos escritos frenéticos, porque “acreditam que este mundo maravilhoso, foi enriquecido ainda mais por uma nova beleza: a beleza da velocidade”⁵. Ironicamente a personagem cita trechos do *Manifesto Futurista*, enquanto a câmera passeia por andares repletos de computadores enfileirados com paredes cobertas por grandes telas com os gráficos das transações comerciais. Misturados às máquinas velozes, as telas vigiam trabalhadores sem rosto.

As fábricas contemporâneas são brancas, luminosas, quase sem funcionários e com tudo automático. Andando apressada pelos corredores vazios, descendo uma escada cor-de-rosa que lembra a espiral do *Anemic cinema* (1926), de Marcel Duchamp com a colaboração de Man Ray, a personagem de Cate dedica o seu dia de trabalho, ainda que diante do futuro vazio,

aos artistas, pintores, escultores, músicos, atores e poetas”. Porque “a arte não deve avançar em direção a abreviações ou simplificações, mas à complexidade. [...] A *Vênus de Milo* é um exemplo gráfico do declínio. Não é uma mulher de verdade, mas a paródia. O Davi, de Michelangelo, é uma deformação. Os mestres da Renascença alcançaram ótimos resultados na anatomia, mas não alcançaram a veracidade na sua impressão do corpo. Esses artistas eram funcionários públicos, fazendo um inventário da propriedade da natureza. O vivo foi transformado em um estado imóvel e morto”⁶.

Lentamente a câmera sobrevoa as copas das árvores de uma floresta, onde duas crianças brincam. De uma igreja sai um cortejo fúnebre. O tema da morte é retomado e o manifesto apresentado a seguir é o dadaísta.

Enquanto o cortejo anda em direção ao lugar do enterro, numa referência explícita ao curta-metragem *Entreato* (1924), de René Clair, com música de Eric Satie, a voz da personagem entoa, como se fosse um cântico fúnebre:

4 MANIFESTO. Op. cit.

5 Ibidem.

6 Ibidem.

Aqui atiram a âncora à terra fértil. Espectros ébrios de energia, cravamos o tridente na carne indiferente. Somos jorros de maldições em abundância tropical de vegetações vertiginosas. Resinas de chuva sobre nosso suor, nosso sangue é vigor. Eu lhe asseguro: não existe começo e nós não trememos, não somos sentimentais, somos vento furioso, rasgando a roupa suja das nuvens e das preces, preparando grande espetáculo do desastre, o incêndio, a decomposição⁷.



Figura 3: Cate, frente ao morto e sua cova, abre *O manifesto canibal dada* de Francis Picabia

Fonte: *Manifesto*.

Todos vocês são acusados; levantem-se. O orador só pode falar se vocês estiverem de pé.
De pé como para a Marseillaise,
de pé como para o hino russo,
de pé como para God save the king,
De pé como diante da bandeira,
Enfim de pé diante de DADÁ que representa a vida e que acusa a todos vocês
de amar por esnobismo, no momento em que isso custa caro.
Vocês sentaram todos de novo? Tanto melhor, assim irão me escutar com mais atenção.
Que é que vocês fazem aqui, fechados como ostras sérias – pois vocês são sérios –
não é verdade?
Sérios, sérios, sérios até a morte.
A morte é uma coisa séria, não é?
Morre-se como herói ou idiota, o que é a mesma coisa. A única palavra que não
é efêmera é a palavra morte. Vocês amam a morte para os outros.
À morte, à morte, à morte.
Somente o dinheiro é que não morre, ele apenas sai de viagem. Ele é Deus,
aquele que se respeita, personagem sério o dinheiro – respeito das famílias.
Honra, honra ao dinheiro; o homem que possui dinheiro é um homem honrado.

⁷ Ibidem.

A honra se compra e se vende como o rabo. O rabo, o rabo representa a vida como batatas fritas, e todos vocês que são sérios, vocês fedem mais que bosta de vaca. DADÁ, este não cheira a nada ele é nada, nada, nada.

Como as esperanças de vocês ele é: nada

como os paraísos de vocês: nada

como os ídolos de vocês: nada

como os artistas de vocês: nada

como os heróis de vocês: nada

como as religiões de vocês: nada

Vaiem, gritem, torçam o meu pescoço, e depois, e depois? Eu direi ainda que todos vocês são idiotas. Dentro de três meses, meus amigos e eu venderemos nossos quadros a vocês por alguns francos⁸.

Corte para a cena da fábrica-laboratório, Cate sai do elevador, passa pela foto de um homem parecido com um Cro-magnon sentado na posição da estátua *O pensador*. Ela para, olha a foto, abre uma porta e entra numa sala que tem um enorme monólito suspenso no ar. Ela entra lentamente, tenta apalpar o monólito, afasta-se, ensaia tocar o monólito, fica insegura diante daquele objeto, afasta-se de novo. Numa referência ao filme *2001, uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrick, mas, ao contrário da clássica sequência em que os símios descobrem o monólito, aproximam-se desconfiados, porém, curiosos, tocam a pedra e tem início o processo de humanização. A aurora do homem e as possibilidades de descobertas estavam lançadas ao infinito. Cate, em roupa de astronauta se afasta e diz: “Eu digo a todos: abandonem o amor, abandonem a estética, abandonem a bagagem de sabedoria, pois na nova cultura, sua sabedoria é ridícula e insignificante. Apenas artistas enfadonhos e importantes fracassaram em suas obras com sinceridade. *A arte exige verdade, não sinceridade*”⁹.

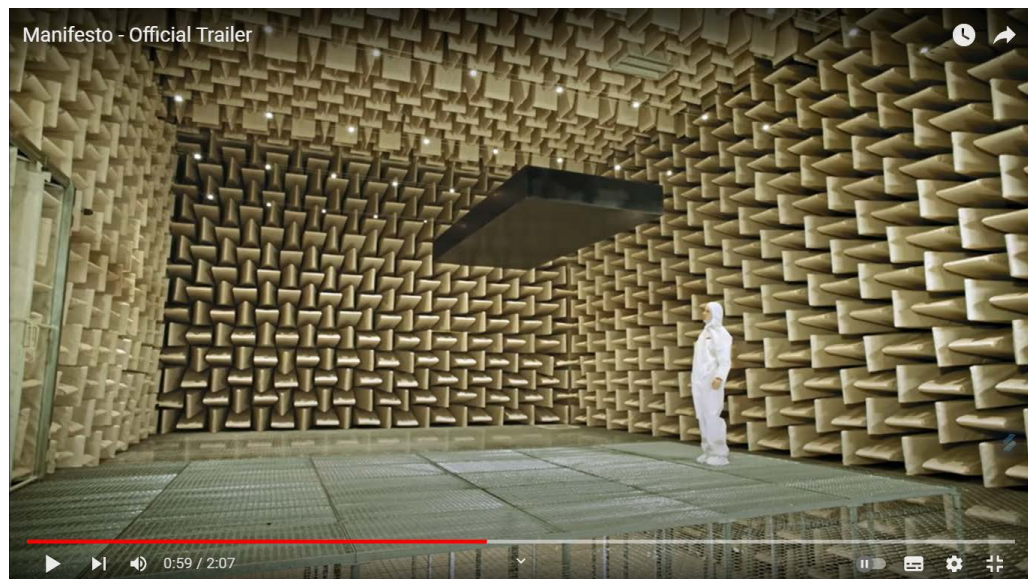


Figura 4: Cate e o monólito

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, grifo nosso.

Fonte: *Manifesto*.

À maneira dos manifestos, Julian Rosefeldt apresenta as imagens como se fossem palavras em movimento. No manejo da câmera os cenários vão se alternando entre manifestos representados e apresentados por Cate Blanchett. E Rosefeldt nos leva para o cenário de um teatro onde acontece um ensaio de dança. Lentamente a câmera percorre os bastidores do teatro, o corpo do ballet está se preparando, e de costas para a câmera e para o espectador, a coreógrafa declara:

Não ao espetáculo. Não ao virtuosismo. Não às transformações da mágica e do faz de conta. Não ao glamour e à transcendência da imagem estelar. Não ao heroísmo. Não ao anti-heróico. Não para as imagens de lixo. Não ao envolvimento do artista ou do espectador. Não ao estilo. Não para acampar. Não à sedução do espectador pelas artimanhas do artista. Não à excentricidade!¹⁰

Ao som do sapateado dos dançarinos e das advertências da coreógrafa, a voz continua: “Não para mover ou ser movido”.



Figura 5: Ensaio do Ballet e Manifesto Fluxus

Fonte: *Manifesto*.

Cate continua sua fala propondo o Manifesto de Fluxus.

A vida é uma obra de arte e a obra de arte é vida. Quanto mais sabemos, menos entendemos e melhor será. Dou boas-vindas ao que acontecer em seguida. Fluxus é um modo de fazer as coisas e um modo de vida e morte. Fluxus está dentro de você, parte de como você é. Fluxus fez uma arte do nada e vice-versa. Fluxus não faz absolutamente sentido algum. O Fluxus ainda não ocorreu. Fluxus é um pé no saco da arte. Puguem o mundo da cultura intelectual, profissional, comercializada! Puguem o mundo da arte morta, arte da imitação, arte artificial,

¹⁰ Ibidem.

arte abstrata, arte ilusionista, arte matemática! Promovam a realidade da não arte a ser entendida por todos os povos! Não, não apenas aos críticos, diletantes e profissionais. Promovam uma inundação de uma onda revolucionária na arte. Promovam a arte viva! Antiarte!

Segundos de total silêncio na tela. Corte para uma fileira de marionetes projetadas na tela. Conforme a câmera passeia pelos bonecos, vamos reconhecendo personagens e líderes como Mahatma Gandhi, Leon Trótski, Vladímir Lênin, Yasser Arafat, Benito Mussolini, Adolf Hitler, John Lennon e Yoko Ono, Sigmund Freud, Karl Marx, Friedrich Engels, entre outros. Enquanto a câmera nos mostra o quarto-atelier, Cate costura mais uma marionete e um profundo monólogo interior vai sendo declamado. No fluxo de consciência, o monólogo interior caracteriza-se por transcorrer na mente da personagem, como se o Eu se dirigisse a si próprio. Na realidade, como bem nos lembra Massaud Moisés, “continua a ser diálogo, uma vez que subentende a presença de um interlocutor, virtual ou real, incluindo a própria personagem, assim desdobrada em duas entidades mentais (o eu e o outro) que trocam ideias e impressões como pessoas diferentes”¹¹. Enquanto costura a boneca, Cate nos apresenta o mais longo e delicado texto sobre a imaginação, valendo aqui sua transcrição na íntegra.



Figura 6: As personagens da história

Fonte: *Manifesto*.

Imaginação amada,

O que mais gosto em você é a sua qualidade incomparável. A mera palavra liberdade é a única que ainda me anima. Entre todos os infortúnios a que somos herdeiros, somos ao menos permitidos ter o maior grau de liberdade de pensamento. Só a imaginação me oferece uma insinuação do que pode ser, e isso é suficiente para me dedicar sem medo de cometer um erro. Ainda vivemos sob o reinado da lógica. O racionalismo absoluto que ainda está em voga nos permite considerar apenas fatos relacionados diretamente com a nossa experiência. Sob a

¹¹ MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 108.

pretensão da civilização e do progresso, conseguimos banir da mente qualquer tipo de busca pela verdade que não esteja em conformidade com as práticas aceitas. Do nascimento do Homem até sua morte, o pensamento não oferece solução de continuidade. Ainda assim, uma parte de nosso mundo mental, foi trazida de volta à luz: *o sonho*. Um observador comum atribui muito mais importância a eventos no estado de vigília do que aos que ocorrem nos sonhos. Assim, o sonho se encontra reduzido a um mero parêntese, como é a noite. Quando teremos lógicos adormecidos? Filósofos adormecidos? Eu gostaria de dormir para me entregar aos sonhadores, para parar de impor, neste domínio, o ritmo consciente do meu pensamento. O sonho não pode ser usado para resolver questões fundamentais da vida? O sonho é menos restrito ou primitivo do que o resto? A mente do Homem que sonha está totalmente satisfeita com o que aconteceu com ele. Veja as crianças, passam os dias sem se preocupar com o mundo. Tudo está próximo, as piores condições materiais estão bem. As madeiras são brancas ou pretas. Nunca dormiremos.

Num breve silêncio do monólogo, ela finaliza a boneca e mostra para o espectador a marionete que é ela mesma. Ajusta a blusa e o gorro na cabeça da boneca miniatura e retoma o monólogo enquanto maneja a marionete:



Figura 7: Cate marionete olhando para o espectador

Fonte: *Manifesto*.

Vai descendo a rua, pistola na mão, disparando cegamente, o mais rápido que puder, puxe o gatilho na multidão. Mate, voe mais rápido, ame até o fundo do coração. Deixe levar. E se você morrer, você não tem certeza de que vai despertar entre os mortos? Eu acredito na resolução futura desses dois estados, sonho e realidade, em uma espécie de realidade absoluta, uma surrealidade. A razão não cria. Ao criar formas, ela é subordinada ao inconsciente. O subconsciente, esse magnífico poço de imagens percebidas pela mente, abriga as noções que formam a natureza do homem. O subconsciente molda, compõe e transforma o indivíduo. Eu acredito na pura alegria do homem que parte de qualquer ponto

que ele escolher, seguindo qualquer caminho, exceto um sensato, e chega onde ele conseguir. Adeus às escolhas absurdas aos sonhos dos abismos escuros, às rivalidades, à paciência prolongada. Adeus para o voo das estações, a ordem artificial das ideias, adeus para a rampa do perigo, para o tempo, para tudo! Que você só precise se preocupar em praticar poesia. Neste verão, as rosas são azuis, a madeira é de vidro, a terra coberta com seu manto verdejante, faz pouca impressão sobre mim como fantasma. É viver e deixar viver, que são apenas soluções imaginárias. A existência está em outro lugar.

Fim do monólogo. A câmera volta para o corpo de dança e o fundo azul estrelado do ballet se transforma num estúdio azul de televisão. No cenário de um telejornal, a apresentadora olha para a tela e para o telespectador enquanto noticia a arte conceitual.



Figura 8: Cate e a notícia sobre a arte conceitual

Fonte: *Manifesto*.

Ao mesmo tempo em que os auxiliares finalizam sua maquilagem para apresentar o telejornal, ela explica o que significa a arte conceitual, na qual as ideias podem ser obras de arte porque nela a ideia ou o conceito é o aspecto mais importante. Depois de introduzir o espectador na teoria da arte conceitual, mesmo que o artista conceitual afirme que “este tipo de arte não é teórico ou ilustrativo das teorias. Independente da forma que a obra de arte possa ter, ela começa com uma ideia”, Cate dá boa noite ao telespectador e diz:

Toda arte atual é falsa. Não porque seja cópia, apropriação, simulacro ou imitação, mas porque lhe falta o impulso crucial de poder, coragem e paixão [...], também porque a nova forma cibernética do homem é o homem como Deus. E a velocidade trata de tempo e lugar. Velocidade que é poder. Velocidade que permite desinformação, que desorienta o tempo e o lugar, e é um governante feroz e intransigente. Ainda fitando o espectador, continua a exposição: “nossa obsessão

pela alta velocidade não deixa tempo ou espaço para uma volta atrás. Agora já é tarde demais e hoje é o ontem com sua memória já perdida”¹²

Olha para a tela lateral onde está a repórter sob uma chuva forte e falsa, e pergunta:

Cate apresentadora: Como podemos avançar quando a ação é assistir à ação? Quando os olhos estão travados em um olhar fixo, quando o conhecimento se torna informação, quando as palavras são obstáculos e perderam a representação, quando o discurso é uma opinião, quando você não precisa saber e acha que sabe tudo, quando refletir é se olhar no espelho, quando contemplar é pensar em si mesma?

Cate repórter: Bem, Cate, talvez tudo isso pudesse ser resolvido se o homem não estivesse diante de um buraco negro; a percepção de que sua função absoluta e seu senso primordial de ser lhes foram arrancados. O homem já foi original. Ele continha uma autenticidade, mas agora tudo isso está morto e acabou. Então o homem é descartável e dispensável, Cate?

Cate no estúdio pergunta: E quanto à arte, quero dizer, ela consegue suportar esses golpes duros?

Ainda sobre a arte conceitual, as duas mantêm mais alguns diálogos e finalizam com a explicação de que “a arte conceitual é uma forma de fazer arte”.

Das antenas de TV para as antenas nos topos dos prédios em ruínas, a imagem do mendigo com um megafone ressurgiu, e ele grita para o horizonte deserto:



Figura 9: Mendigo e a convocação de todos para forjar uma arte revolucionária

Fonte: *Manifesto*.

Convocamos todos os intelectuais honestos, todos os escritores e artistas a abandonar definitivamente a ilusão traiçoeira de que a arte pode existir pelo amor à arte, ou que o artista pode permanecer distante dos conflitos históricos [...]

12 MANIFESTO. Op. cit., grifo nosso.

todos os homens devem tomar partido. Pedimos que eles rompam com os ideais burgueses que buscam esconder a violência e a fraude, a corrupção e a decadência da sociedade capitalista, exortamos-lhe a forjar uma nova arte que deve ser uma arma na batalha por um mundo novo e superior.

E o corte é para a sala de aula onde crianças desenham. A professora, enquanto corrige as atividades dos alunos, imagina em voz *off* o que poderia significar olhar sem as leis humanas artificiais de perspectivas e os preconceitos da lógica composicional, isto é, um olhar que deve conhecer cada objeto através de uma aventura da percepção. Passeia pela classe observando a atividade das crianças. Entre o andar e as observações sabemos que estão aprendendo sobre cinema e escrevendo um roteiro. Ela se dirige ao quadro branco onde lê a frase: “Nada é original”.

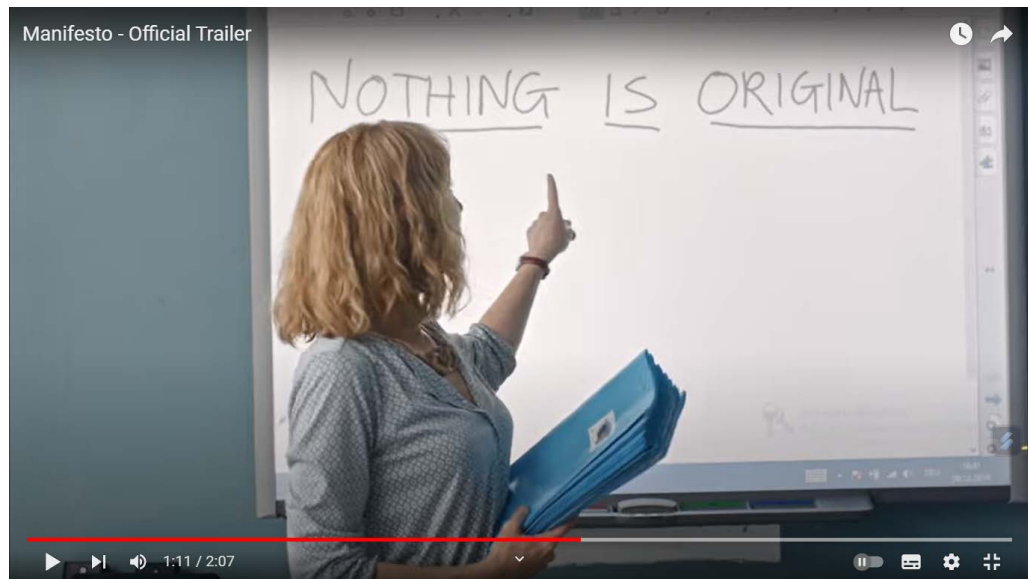


Figura 10: Cate lê a frase: “Nada é original”

Fonte: *Manifesto*.

Olhando para a classe ela explica para as crianças que podem roubar de qualquer lugar que as inspire ou alimente a imaginação. Diz às crianças que elas podem devorar filmes antigos, novos, música, livros, partituras, fotografias, poemas, sonhos, conversas, arquitetura e tudo mais o que quiserem, desde que selecionem só as coisas que falem diretamente com sua alma, porque, se fizerem isso, seu trabalho será autêntico. E a autenticidade é inestimável. A originalidade é inexistente, ela afirma para as crianças, então não é preciso se preocupar em ocultar o que roubaram. Vocês podem celebrar, se quiserem, mas não podem esquecer o que disse Jean-Luc Godard: “Não importa de onde você tira as coisas, mas para onde as leva”.

Manifesto

- Maria Ignês Carlos Magno e Rogério Ferraraz



Figura 11: Cate e o ensinamento de Jean-Luc Godard

Fonte: *Manifesto*.



Figura 12: A sala de aula

Fonte: *Manifesto*.

As crianças respondem: “Certo”. Não há mais tempo para nada porque é a hora do recreio. Cate olha pela janela as crianças brincando no pátio da escola e pensa: “Existem estratos mais profundos da verdade no cinema, existe uma verdade poética e estética. É misterioso e evasivo e só pode ser alcançado através da fabricação e estilização”. O diretor, pela recitação de Cate, continua

em seu monólogo interior a falar sobre o estar em guerra com seu tempo e história. Declara guerra a todos os ícones e finalidades e a todas as histórias que encadeiam com sua falsidade porque só conhece “momentos e vidas que são como formas que aparecem com força infinita e depois se desmancham no ar”. Como se retomasse o começo do filme e o *Manifesto comunista*, que entendia que o papel do artista nos períodos de mudanças só pode ser o de revolucionário. Como construtor de mundos que reagem contra uma realidade falida, finaliza: “sou um sensualista que adora carne, a melodia, uma silhueta contra o céu escurecendo. Não posso saber seu nome, nem você o meu. Amanhã começamos juntos a construção de uma cidade”. Ou seja, a construção de uma nova era e de uma nova arte, como pensavam Marx, Engels e todos que desejaram revolucionar a história. Igual às velhinhas que acendiam foguetes e os lançavam em direção ao céu, ao infinito. As palavras foram lançadas nos manifestos e as imagens foram fixadas no celuloide ou de forma digital, o que não importa porque, se aprendemos bem a lição de Godard, é para onde elas nos levam que interessa.

3. IMAGINAR COM UM OLHAR LIVRE

Um diretor, uma atriz e treze segmentos criados a partir de manifestos políticos e artísticos que, a despeito de tudo, permanecem vivos na medida em que provocam em nós novas reflexões e convocam nossa imaginação a ver nas nervuras e dobras dos tempos passados o contemporâneo. O que nosso olhar, se for livre como foram os de Julian Rosefeldt e Cate Blanchett, pode enxergar nos manifestos dos séculos XIX, XX e XXI? Os que estão explicitados nas palavras e nas imagens que o filme traz e os que nos sugerem? Olhar com nossos olhos livres para os catorze manifestos futuristas? Buscar nas cinco edições da *Revista Dada* os projetos, as ideias, a indignação da plateia provocada com a leitura do *Manifesto canibal na escuridão* em 27 de março de 1920? Ou conhecer o Vorticismo, movimento e manifesto que teve como líderes Ezra Pound e Percy Wyndham Lewis? Movimento que se aproximava da linha cubista, que reagia às teses futuristas e ao seu vitalismo, e que entre outras palavras de ordem dizia, conforme trecho mencionado no filme: “Nosso vórtice deseja o ritmo imóvel da sua rapidez [...]. Nosso vórtice atinge o máximo da energia quando está mais imóvel. Não existe o presente: existem o passado e o futuro, e existe a arte”, porque o Vorticismo desdenhava e ignorava o impuro presente. Interessa talvez saber que o Vorticismo, ou o turbilhão que deveria ser, foi o mais efêmero de todos os movimentos modernos. Ou aprofundar os estudos em um dos movimentos estéticos que, desde suas origens no interior do movimento dadaísta, mais influenciou e continua influenciando artísticas e pensadores: o Surrealismo? Sua trajetória histórica desde o nascimento do vocábulo com Guillaume Apollinaire, em 1917, ou sua manifestação a partir da obra

Les Champs magnétiques (1920) de André Breton e Philippe Soupault? Podendo arriscar um estudo minucioso do movimento para entender a afirmação de Walter Benjamin: “o surrealismo como o último instantâneo da inteligência europeia”. Esses e o mais conhecido de todos os movimentos: as vanguardas que têm o plural como designativo, mas que têm suas origens lá no século XI, nas lutas anglo-saxônicas até se configurarem como as entendemos hoje. Atualidade do século XVII até os dias atuais. Voltar às origens não como exercício genético, mas para entender toda a riqueza desse movimento. As vanguardas artísticas e políticas desde sempre.

Se conseguirmos imaginar com olhos livres podemos compreender porque o filme *Manifesto* de Julian Rosefeldt, cem anos depois da Revolução Russa e do nascimento do vocábulo surrealista, continua tão atual e importante. Não como resposta às interrogações contemporâneas sobre arte e política, mas para que estas interrogações não deixem de existir. E se compreendemos bem as palavras de Godard e a lição da professora de que podemos roubar tudo que nos soe como inspiração e alimento para nossa imaginação, podemos propor este filme como tema de resenha para esta revista que tem a educação, a comunicação e a imaginação como diretrizes. E porque o olhar livre e a imaginação formam a base de tudo, pensamos em finalizar com o restante do monólogo recitado pela professora quando observava as crianças no pátio da escola:

Imaginem um olho que deve conhecer cada objeto encontrado na vida, através de uma aventura da percepção. Quantas cores existem em um campo de grama para um bebê que não sabe o que é o verde? Quantos arco-íris a luz pode criar para o olho não instruído? Qual consciência de variações nas ondas de calor esse olho pode ter? Imagine um mundo vivo com objetos incompreensíveis, que brilha com infinita variedade de movimentos e inúmeras graduações de cor. Imagine um mundo antes da palavra. Permitir a chamada “alucinação” entrar no reino da percepção, aceitar a visão dos sonhos, devaneios ou sonhos noturnos. Não há porque os olhos da mente serem atenuados após a infância.

Fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANIFESTO. Direção e roteiro: Julian Rosefeldt. Direção de arte: Erwin Prib. Direção de fotografia: Christoph Krauss. Música: Nils Frahm Bem Lukas Boysen. Fantoches: Suse Wachter. Montagem: Bob Good. Produção: Julian Rosefeldt. Berlim: [s. n.], 2015. 1 DVD (95 min).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

Abbas Kiarostami, uma poética da incerteza

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 artista e intelectual iraniano Abbas Kiarostami. Além de ser poeta, representante de uma longa tradição poética persa, ele também foi cineasta e fotógrafo, havendo forte vínculo e diálogo entre sua poesia escrita e as demais artes que produzia. Um tema central parece ser de grande interesse do poeta Kiarostami: a representação da paisagem natural e o jogo de incertezas que a natureza proporciona para a reflexão da própria modernidade.

Palavras-chave: Abbas Kiarostami; poesia iraniana; poesia persa.

Abstract: This paper discusses some aspects of the Iranian artist and intellectual Abbas Kiarostami's poetry. Besides being a poet, representative of a long Persian poetic tradition, Kiarostami was also a filmmaker and photographer, and built a strong link and dialogue between his poetry and these other arts. A core theme of great interest to the poet seems to be the representation of natural landscapes and the play of uncertainties that nature provides for reflecting on modernity.

Keywords: Abbas Kiarostami; Iranian poetry; Persian poetry.

Recebido: 01/05/2023

Aprovado: 02/05/2023

1. KIAROSTAMI, LEITOR DE POESIA

De Teerã, Abbas Kiarostami (1940-2016) chega ao Ocidente pelas lentes de cineasta, no final dos anos 1980, para a ocasião da estreia de *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987). Tal como ocorre frequentemente com muitos intelectuais e artistas do Oriente, a descoberta é tardia. Desde o fim dos anos 1960, quando ele havia assumido a coordenação da área de cinema da Kanoon, um instituto voltado para a educação de jovens e adultos, até se tornar visível no Ocidente, Kiarostami já era o autor de mais de duas dezenas de filmes curtos e longos.

Desde sua aparição, o cineasta trazia um desafio à crítica ocidental. Sua obra parecia não se enquadrar em uma definição precisa, sob a ótica de parâmetros ocidentais. Em 1995, a famosa revista francesa *Cahiers du Cinéma* sintetiza bem a atmosfera na qual o desafio se colocava, a ponto de trazer um dossiê com o seguinte título: “Quem é você, sr. Kiarostami?”¹. A diversidade de seus filmes parecia incompatível com determinados crivos de modulação, por assim dizer, mais ocidentais: cineasta neorrealista, cineasta modernista, cineasta humanista, dentre outros rótulos².

A chave de leitura de um artista como Kiarostami deve ser buscada na sua própria origem. Trata-se de um artista herdeiro de uma longa tradição cultural persa, cujas narrativas são construídas em função de múltiplos espaços, e não necessariamente sob códigos naturalistas baseados no entendimento linearizado e, por vezes, teleológico das coisas.

Em 1995, Kiarostami, em um colóquio em Paris, refletiu sobre o papel do artista e do leitor/espectador diante da obra de arte, a qual não nos informaria sobre um só mundo, mas sobre muitos deles. O sentido libertador da arte, para o cineasta, está no seu poder de sempre nos falar uma nova verdade. Para ele, o artista deve assumir um lugar no território da incerteza, sem jamais se colocar como mestre absoluto da verdade:

Se a arte consegue modificar as coisas e propor novas ideias, ela só o faz graças à livre criatividade daquele a quem se dirige: o espectador. Entre o mundo ideal e fabricado do artista e aquele de seu interlocutor, há um vínculo sólido e permanente. A arte permite ao indivíduo criar sua verdade segundo seus desejos e seus critérios. Ela também permite não aceitar outras verdades impostas. A arte dá a cada artista e a seu espectador a possibilidade de perceber melhor a verdade dissimulada por trás da dor e da paixão que os seres ordinários experimentam cotidianamente.³

Engana-se quem pensa que a interpretação de Kiarostami está circunscrita apenas a sua visão de cinema. Facilmente, esta perspectiva poderia ser aplicada aos seus dois outros ofícios: o de fotógrafo e o de poeta, dos quais o último é objeto de nosso interesse e tema central do presente artigo.

Antes de mais nada, convém considerar a popularidade da poesia no Irã. Poetas que viveram há mais de 700 anos, tais como Hafez e Khayyam, repercutem ainda de modo bastante comum na cultura de iranianos de todas as idades e de diferentes formações. Em relação a Kiarostami, sua afinidade com a literatura é bastante íntima e reverbera nos vários domínios de atuação do

1 “Qui êtes-vous, Monsieur Kiarostami?”. *Cahiers du Cinéma*, n. 493, p. 66-114, jul./ago. 1995.

2 Para uma visão mais panorâmica da crítica em torno de Kiarostami, há o excelente artigo: ELENA, Alberto. Iluminação íntima. In: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). *Um filme, cem histórias*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 91-108.

3 KIAROSTAMI, Abbas. Um filme, cem sonhos. In: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). *Um filme, cem histórias*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 31-32.

artista. Esse vínculo é bem ilustrado se pensarmos na relação existente entre dois títulos de seus filmes e o diálogo estabelecido com um poeta e uma poeta contemporâneos ao artista. *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), narrativa que acompanha os percalços de uma criança que tem a missão de entregar um caderno esquecido por um colega de sala de aula, está dedicada ao poeta Sohrab Sepehri. Kiarostami extrai de um dos poemas desse poeta o verso que nomearia seu filme. Cabe conferir o poema em questão:

Endereço

“Onde fica a casa do amigo?”
perguntou o cavaleiro ainda no limiar da aurora.
O céu parou um instante.
Um Passante ofereceu à escuridão das Areias
[o ramo de luz que trazia nos lábios,
com o dedo apontou um álamo e disse:

“Antes daquela árvore
há uma alameda mais verde que o sono de Deus
e lá o amor tem um azul do mesmo tamanho
[que as penas da sinceridade.
Segue até o fim dessa rua, que termina atrás da adolescência,
e então dobre em direção da flor da solidão.

a dois passos da flor,
fica ao pé da fonte dos mitos eternos da Terra
e um medo transparente te dominará.
Na intimidade que flui no espaço, ouve um roçar:
olha uma pequena criança
que subiu num alto pinheiro para apanhar
[um filhote no ninho da luz,
e, então, pergunta a ela:
“Onde fica a casa do amigo?”⁴

Em *E o vento nos levará* (1999), o título homenageia uma outra poetisa bastante celebrada pelo cineasta: Farough Farrokhzad. Dos clássicos, Khayyam é outro artista por ele referenciado. Em uma entrevista dada a Michel Ciment e Stéphane Goudet, à revista *Positif*, em 1997, Kiarostami, em tom de admiração, destacava a simplicidade, concisão e a inteligência deste poeta clássico persa:

Gosto principalmente da simplicidade das poesias de Khayyam, para além de sua inteligência, sua sensualidade, sua precisão, sua concisão. A leitura de seus poemas tem para mim a força de uma bofetada. Constantemente, ele nos lembra da presença da morte e de nossa necessidade de viver com ela. Para ele, a vida consiste em ter em mente que o ar que inspiramos deve sempre ser expirado. Mostra-nos que a respiração, apesar das aparências, é um ato complexo, que acaba sempre dando errado. Seus poemas nos colocam sem a menor cerimônia diante da morte, e nem por isso são pessimistas; nos incitam a tomar consciência de nossa condição humana, mas para louvar ainda mais a vida. Por isso Khayyam gosta tanto de elogiar o vinho, o prazer e a embriaguez que dele advém. Segundo ele, a vida passa tão depressa que não devemos perder nem mesmo um instante para ter um bom momento. O prazer do instante é nossa finalidade na Terra [...]⁵.

4 SEPEHRI, Sohrab. Endereço. Tradução de Nasrin Haddad Battaglia. In: KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim*. São Paulo: Cosac Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004. p. 220.

5 CIMENT, Michel; GOUDET, Stéphane. Entrevista com Abbas Kiarostami – uma abordagem existencialista da vida. In: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). *Um filme, cem histórias*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 164-165.

2. KIAROSTAMI E A POESIA DA NATUREZA

No Brasil, a poesia de Kiarostami não foi totalmente traduzida; essa é uma tarefa a ser realizada por nossas excelentes tradutoras e tradutores. Apenas uma pequena parte pode ser lida em língua portuguesa. Ainda assim, em que pese essa nossa defasagem, trata-se de uma poesia que merece ser conhecida por um público brasileiro mais amplo.

Além de algumas publicações esparsas de poemas, que apareceram em livros e revistas literárias aqui e acolá, houve a publicação da coletânea *Nuven de algodão* (2018), sob a organização e tradução de Pedro Fonseca. Embora se possa dizer que a forma dos poemas selecionados se aproxima da poética japonesa dos haikus, é também possível afirmar que os poemas presentes no livro são compostos por justaposições de breves instantes, de modo a capturar, numa espécie de quadro estático, uma certa temporalidade e espacialidade das formas de vida. Interessa-nos refletir um pouco mais sobre essas justaposições de instantes.

Na poesia de Kiarostami, há uma grande capacidade de olhar para a natureza e seus fenômenos, e deles observar aquilo que é essencial à vida humana. Nesse sentido, sua poesia se aproxima bastante da atividade de fotógrafo. Há duas maneiras com a qual o eu-lírico se comporta nestes poemas de Kiarostami. Em um desses modos, o eu-lírico está muito mais explicitado, tornando-se sujeito da própria brevidade narrada e mediador de um mundo de incertezas. Nesse caso, se a natureza não se afasta totalmente do foco do poeta, ela deixa de ser seu horizonte principal. No outro modo, o eu-lírico não intervém (na verdade, se apaga), deixando que a natureza e os seus respectivos fenômenos e paisagens tornem-se o centro principal de focalização; trata-se de uma observação do eu-lírico realizada à distância. Dessa última tipologia, vejamos alguns exemplos em quatro poemas:

A noite
o mar
o inverno.⁶

O clarão da primeira lua outonal
na janela
estremece os vidros.⁷

A árvore de marmelo
floresceu
numa casa abandonada.⁸

O aroma das nozes
a fragrância do jasmim
o aroma da chuva sobre a terra.⁹

A observação do objeto a certa distância não exime o ponto de vista do observador na poesia. Aqui se aplica a máxima: é o ponto de vista que precede o objeto construído. Para Kiarostami, essa distância entre sujeito e objeto

6 KIAROSTAMI, Abbas. *Nuven de algodão*. Organização e tradução Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2018. p. 13.

7 Ibidem, p. 15.

8 Ibidem, p. 29.

9 Ibidem, p. 37.

permite o lugar interpretativo e da imaginação do leitor. Aquilo que ele relata sobre um filme, é bem possível de ser aplicado aqui: “quando contamos *uma* história, contamos *apenas uma* história, e cada espectador, com sua própria capacidade de imaginação, ouve uma história. Quando não falamos nada, é como se disséssemos uma infinidade de coisas”¹⁰.

Seus poemas supracitados são, nesse sentido, parte de uma história que é reduzida a seu mínimo indispensável. Veja o exemplo do terceiro poema: apresenta uma árvore e uma casa sem pessoas; tudo se reduz ao florescer da árvore em um lugar sem mais sua função social. Ruínas, metaforizadas pela casa que um dia já abrigou pessoas e coisas, e renovação, metaforizada pelos frutos vindouros, parecem mobilizar passado e futuro a um só tempo.

Essa forma limite de seus poemas capta, por vezes, temporalidades muito distintas, que só podem ser materializadas na medida em que sua forma poética apresenta certa incompletude. Se já foi notado que seus filmes podem ser considerados formas semicompletas¹¹, é porque Kiarostami coloca como ponto necessário o espectador como um sujeito que realiza o preenchimento de uma narrativa incompleta. Por um lado, nada parece apresentar maior simplicidade que os brevíssimos versos feitos de um artigo e um substantivo: “A noite//o mar//o inverno.” (p.13). Por outro lado, nada parece ser mais grandioso que essas três visões que demarcam tempo e espaço. Trata-se, enfim de um conjunto muito generoso ofertado ao leitor. A ausência de verbo e, conseqüentemente, de qualquer ação, permitem uma liberdade única para a construção daquilo que está, aparentemente, invisível e só se realiza, por fim, no ato de interpretar e imaginar.

O crítico Godfrey Cheshire, em seu conhecido artigo “Como ler Kiarostami”¹², demarca o lugar dos significados simbólicos implícitos nos filmes de Kiarostami, cuja tônica parece também se adequar à leitura de seus poemas:

Qual é o significado por trás dos filmes de Kiarostami? Admiradores diriam que eles são incomuns, com significado que extrapola aquilo que parece. *Onde fica a casa do meu amigo?* aparenta ser apenas o conto de um menino que tenta devolver o caderno de seu amigo após um dia de aula na escola; no entanto, há uma noção inconfundível – especialmente para alguém com paciência para permitir que o sutil caráter diferenciado do filme tome posse ao longo do tempo – de que seu significado se estende a questões muito mais profundas. Um exame minucioso mostra que não se trata meramente de metáforas ou de uma cuidadosa ambiguidade. Em vez disso, reflete uma compreensão persa do significado simbólico, que difere em aspectos cruciais da compreensão que nós fazemos.¹³

A relação entre paisagem natural e personagens é algo bastante observável em parcela significativa dos filmes de Kiarostami. Basta acompanhar o que ficou conhecido como trilogia de Koker, composta pelos filmes *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), *E a vida continua* (1992) e *Através das oliveiras* (1994). Em tais filmes é comum que a paisagem natural, de árvores e caminhos sinuosos, se amplie em uma maior proporção em relação aos personagens em cena. É como se os personagens deixassem, gradativamente, de ter um destaque

10 KIAROSTAMI, Abbas; NANCY, Jean-Luc. Conversa entre Abbas Kiarostami e Jean-Luc Nancy. In: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). Um filme, cem histórias. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 41.

11 CHESHIRE, Godfrey. Como ler Kiarostami. In: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). Um filme, cem histórias. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 63.

12 Ibidem, p. 53-77.

13 Ibidem, p. 64.

central, e o cenário da natureza assumisse a partir de então esse lugar de relevância narrativa. De alguma maneira, em seus poemas, isso se repete na forma de tratamento de uma natureza pujante e absoluta, que se sobrepõe ao universo das relações sociais. Para o momento, vejamos seis breves poemas, cujo tema central é o vento:

Aproximo meu ouvido
do sussurro do vento
do estrondo do trovão
da melodia das ondas.¹⁴

Dez vezes
o vento
abre
e fecha
rangendo
uma velha porta¹⁵

A brisa primaveril
rouba o chapéu do espantalho
o primeiro dia do ano-novo...¹⁶

O vento
parte em dois
um pequeno fragmento de nuvem
entre Oriente e Ocidente
ao meio-dia de um ano de seca.¹⁷

O vento sibila
nas travessas desertas
nenhum pedestre
nem sequer um cachorro.¹⁸

Seis cadeiras de bambu
recordam juntas
a lembrança da última ventania do outono no canavial.¹⁹

O mesmo olhar imperioso de sua fotografia em relação aos fenômenos naturais e às paisagens também se repete nesse conjunto de poemas. Um de seus grandes críticos, Youssef Ishaghpour, demarca com precisão o lugar da natureza na fotografia de Kiarostami e o modo como essas formas de representação estimulam e sugerem que seus leitores compreendam a própria finitude e os limites da vida:

a natureza, com o indizível de seu mistério, tendo existido antes dele e lhe sobrevivendo, dispensa-o perfeitamente. Mas se, na contemplação da beleza, o homem sente sua própria solidão de ser mortal, a beleza, em sua aparição, lhe revela de forma paradoxal por via negativa, a sua finitude e a sua eternidade de ser mortal-imortal. O “inteiramente outro” da natureza, separado, intocável, inabordável, essa aparição do longínquo em seu recolhimento só se torna visível graças a discrição, à distância, ao silêncio daquele que vai a seu encontro: por sua

14 KIAROSTAMI, Abbas. *Nuvens...* Op. cit., p. 57.

15 Ibidem, p. 107.

16 Ibidem, p. 117.

17 Ibidem, p. 131.

18 Ibidem, p. 179.

19 Ibidem, p. 183.

intimidade essencial com o numinoso e seu distanciamento de toda condição humana determinada, de todos os vínculos exteriores, por sua própria ausência para si mesmo e sua solidão absoluta. Assim, o próprio efêmero, o “tempo”, torna-se imagem da eternidade.²⁰

Neste conjunto de poemas, deve-se pensar o fenômeno do vento como uma figura central, como metáfora da força natural, aquilo que torna visível a beleza dessa mesma natureza. É o que o crítico nomeou acima como “inteiramente outro” da natureza. É, no contraste, na diferença com os valores urbanos que a natureza – seu vento, seu sol, seu mar – se constrói como território de reflexão. Para isso, o poeta exige de si mesmo a distância de um olhar, com a capacidade de imaginar e fazer com que outros imaginem um mundo de paisagens sem quaisquer interferências humanas. Tudo isso permite a Kiarostami, como poeta, exilar-se do mundo citadino e investir na construção de um outro mundo exterior. Talvez, por essa razão, se explique a construção de um eu-lírico tomado a certa distância das paisagens retratadas, tal como um fotógrafo que revela as imagens de um mundo natural cuja existência sequer reconhecíamos.

Se pensarmos que a natureza se faz na fotografia e na poesia de Kiarostami como contraste do que ocorre no mundo das cidades, com seus conflitos e idiossincrasias, é possível dizer que a busca pela natureza tem mais a ver com certa desilusão – não seria exagero dizer com certo pessimismo – do que com uma celebração da vida. Seu princípio, em último grau, é subverter a própria ordem cotidiana, de modo a questionar os valores absolutos e as convenções estabelecidas.

3. O POETA KIAROSTAMI E A MARCA DO SUJEITO

Em *Nuvens de algodão* (2018), além dos poemas cuja matéria é a natureza, Kiarostami apresenta um conjunto de composições com uma demarcação mais explícita do eu-lírico. Seguem oito breves poemas que apresentam essa mudança do eu-lírico:

Na tua ausência
converso
contigo,
na tua presença
converso comigo.²¹

Se estou contigo
sofro,
se estou comigo
temo
por onde vai a ausência do ser?²²

Pela fúria do amor
eu me enfado.²³

20 ISHAGHPOUR, Youssef. O real, cara e coroa. In: KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami**: duas ou três coisas que sei de mim. São Paulo: Cosac Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004. p. 90-91.

21 KIAROSTAMI, Abbas. **Nuvens...** Op. cit., p. 17.

22 Ibidem, p. 19.

23 Ibidem, p. 21.

Hesitante
estou numa encruzilhada,
o único caminho que conheço
é o caminho de volta.²⁴

Perdi
algo que havia encontrado
encontrei algo que havia sido perdido.²⁵

No silêncio da noite
não me deixa dormir
a nênia dos cupins.²⁶

Pela metade
sou teu,
pela metade
sou meu.²⁷

A minha sombra
acompanha-me
em uma noite de luar.²⁸

Em contraste com os grupos de poemas anteriores, é bem nítida nas amostras acima a marca do eu-lírico na própria enunciação. Mas o que, exatamente, essa mudança de composição pode sugerir para uma possível interpretação da poética em Kiarostami? O primeiro ponto é notar que está em jogo uma certa construção de alteridade: ora é uma posição reflexiva com outrem, ora uma reflexão em torno do próprio ser, ora é relação do sujeito poético com a natureza. Essa construção, por fim, também traz um efeito que já citamos: os poemas de Kiarostami (e sua obra de modo geral) se notabilizam por um jogo de incertezas desafiadoras aos seus leitores.

A pergunta presente ao final do segundo poema parece ser uma síntese daquilo que o sujeito lírico compartilha. O eu-lírico parece hesitar diante do mundo. Ora é o caminho bifurcado que se coloca na perspectiva futura, e cujo detalhe mais seguro parece ser o de voltar aos caminhos do passado, ao lugar de origem, ora é a representação dos desencontros entre o que se perdeu e o que se achou, sem, todavia, encontrar uma resposta satisfatória sobre uma ausência sentida. Nesse sentido, todos os poemas em que o eu-lírico se estabelece de maneira mais evidente criam um percurso melancólico para explicar o próprio mundo exterior. A hesitação pode ser de tal modo acachapante para o poeta que seu sujeito pode se desmanchar em duas partes: “Pela metade //sou teu, //pela metade //sou meu.” (p. 71). Se o espaço da hesitação do poeta existe, é porque é o espaço da meditação que o define como sujeito no mundo. Em que tudo pese sobre esse sujeito, seu privilégio é poder meditar sobre si a partir das observações poéticas de nuvens de algodão:

Deito-me
sobre a terra dura,
nuvens de algodão.²⁹

24 Ibidem, p. 23.

25 Ibidem, p. 25.

26 Ibidem, p. 65.

27 Ibidem, p. 71.

28 Ibidem, p. 167.

29 Ibidem, p. 61.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHESHIRE, Godfrey. Como ler Kiarostami. *In*: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). **Um filme, cem histórias**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 53-77.

CIMENT, Michel; GOUDET, Stéphane. Entrevista com Abbas Kiarostami – uma abordagem existencialista da vida. *In*: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). **Um filme, cem histórias**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 161-176.

ELENA, Alberto. Iluminação íntima. *In*: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). **Um filme, cem histórias**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 91-108.

ISHAGHPOUR, Youssef. O real, cara e coroa. *In*: KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim**. São Paulo: Cosac Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004. p. 83-155.

KIAROSTAMI, Abbas. Um filme, cem sonhos. *In*: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). **Um filme, cem histórias**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 31-33.

KIAROSTAMI, Abbas. **Nuvens de algodão**. Organização e tradução Pedro Fonseca. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

KIAROSTAMI, Abbas; NANCY, Jean-Luc. Conversa entre Abbas Kiarostami e Jean-Luc Nancy. *In*: SAVINO, Fábio; CHIARETTI, Maria (org.). **Um filme, cem histórias**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2016. p. 35-51.

QUI êtes-vous, Monsieur Kiarostami? **Cahiers du Cinéma**, n. 493, p. 66-114, jul. / ago. 1995.

SEPEHRI, Sohrab. **Endereço**. Tradução de Nasrin Haddad Battaglia. *In*: KIAROSTAMI, Abbas. **Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim**. São Paulo: Cosac Naify; Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004. p. 220.

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

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações¹.

Um importante pré-requisito para o empoderamento dos cidadãos é o esforço concentrado para aprimorar a alfabetização midiática e informacional, habilidades que auxiliam no fortalecimento das capacidades críticas e de comunicação que permitem aos indivíduos utilizar as mídias e as comunicações tanto como ferramentas, quanto como uma maneira de articular processos de desenvolvimento e mudança social, aprimorando a rotina cotidiana e empoderando as pessoas para que influenciem suas vidas².

A organização das atividades nesta edição tem como centro a reflexão sobre o significado da *media literacy*, que, no cenário atual das redes sociais digitais e dada a rapidez da divulgação das informações, exerce um papel importante na aquisição de competências para que a participação dos sujeitos se realize de forma construtiva, democrática e ética, como é tratada no artigo “A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista”, de Matheus Cunha e Marli dos Santos

Na mesma perspectiva de reflexão sobre as mídias e seu uso em sala de aula, selecionamos o artigo “Educação para a prática publicitária libertadora: extensão universitária e formação cidadã na graduação em Publicidade”, de Pâmela Saunders Uchôa Craveiro e Thiago de Freitas Toledo, que aponta a necessidade de estimular atividades educativas comprometidas com a construção de uma pedagogia para a prática da liberdade³ entre estudantes de Publicidade, o que os autores denominam como “educação para a prática publicitária libertadora”. O artigo apresenta a proposta de uma pedagogia que estimule

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

1 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 22.

2 WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores.** Brasília: UNESCO, UFTM, 2013, p. 38.

3 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 67.

Recebido: 11/05/2023

Aprovado: 11/05/2023

posturas ativas e críticas diante da influência da publicidade no mundo social, para além dos muros da universidade.

Por outro lado, apontamos a questão do mal uso das mídias, ou seja, da desinformação, que é estudada no artigo de Ana Paula Alencar e Anna Cristina Brisola, “Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet”. O estudo parte da perspectiva da função da educação no entendimento da desordem informacional contemporânea e analisa as abordagens pedagógicas presentes nos planos de aula sobre o combate à desinformação, criados pelo Programa EducaMídia e por professores no Portal do Professor.

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Literacia midiática como ferramenta para ampliar a participação no jornalismo;
- Educação para uma prática publicitária libertadora;
- Abordagens pedagógicas no combate à desinformação.

1. PRIMEIRA ATIVIDADE

1.1 Literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no Jornalismo

Esta atividade tem como referência o artigo “A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista”, de Matheus Cunha e Marli dos Santos, que investiga a relação entre participação em conteúdos noticiosos e as competências midiáticas de jovens universitários. Os autores consideram a participação a partir de sua perspectiva positiva, ou seja, ética e democrática.

A atividade é destinada aos alunos e professores dos cursos de Ciências da Comunicação, em particular de jornalismo. Organizamos a atividade na seguinte sequência didática:

- 1) Pesquisar, em artigos acadêmicos publicados na internet, o significado de “literacia midiática”, registrando a fonte de sua busca. Comparem os significados encontrados, contextualizando-os.
- 2) Discutir em sala de aula ou grupos de estudos os resultados obtidos, registrando as ideias abordadas num arquivo próprio do grupo, que deve ser criado em uma pasta do computador ou celular;
- 3) No artigo, os autores ressaltam o papel fundamental da literacia midiática: “à medida que essa colaborar para a emancipação do cidadão e favorecer a sua participação positiva – no posicionamento crítico, na autonomia sobre escolhas possíveis, na manifestação de diversas vozes, no engajamento social”. Comparar essa afirmação com os resultados de suas pesquisas registrados no arquivo do grupo;

- 4) Realizar a leitura da fundamentação teórica do artigo e discutir os seguintes pontos levantados pelos autores sobre a mídia jornalística.
 - 4.1) O jornalismo perdeu seu posto de arauto da informação?
 - 4.2) Mais de 96% dos brasileiros consomem notícias por dispositivos *online* e 64% preferem o Instagram para interagir com as notícias.
- 5) Sobre as competências midiáticas, os autores do artigo apresentam a análise de Pérez-Tornero em coautoria com Celot. Fazer a leitura, no artigo, das duas dimensões das competências midiáticas apresentadas em prol da literacia midiática.
- 6) Os autores, a partir de seu referencial teórico, apresentam as mudanças no jornalismo contemporâneo. Quais as consequências dessas mudanças no modo de fazer, circular e consumir o jornalismo?
- 7) O objetivo do trabalho, de acordo com os autores, é investigar a relação entre participação em conteúdos noticiosos e as competências midiáticas de jovens universitários. Propomos a leitura do item “Procedimentos metodológicos” e a discussão das competências de compreensão crítica apresentadas a seguir.
 - 7.1) O entendimento sobre o conteúdo midiático e suas funções, expresso nas competências apontadas no texto.
 - 7.2) O conhecimento sobre a mídia e sua regulação, apresentado por meio de duas competências descritas no texto.
 - 7.3) O argumento em torno da manipulação midiática.
- 8) A partir da leitura do item “Competências comunicacionais e participativas”, discutir os três aspectos apontados:
 - 8.1) Competências nas relações sociais;
 - 8.2) Competências na participação cidadã;
 - 8.3) Competências na criação de conteúdo.
- 9) A partir do item “Algumas Considerações”, analisar os resultados da pesquisa e as considerações dos autores, em particular as afirmações a seguir.
 - 9.1) A evidente contribuição da literacia midiática para a amplificação das iniciativas de participação no jornalismo, principalmente considerando a disseminação/circulação de conteúdo como uma característica importante do fenômeno.
 - 9.2) Os indivíduos mais bem sucedidos na aquisição de competências participativas e comunicacionais são os que mais e melhor participam do jornalismo.
 - 9.3) Por fim, acreditamos ser fundamental a discussão sobre as formas de participação do cidadão no jornalismo contemporâneo, portanto incorporamos a questão da disseminação/circulação de conteúdo como um possível caminho de participação positiva.

2. SEGUNDA ATIVIDADE

2.1 Educação para uma prática publicitária libertadora

A atividade tem como referência o artigo “Educação para a prática publicitária libertadora: extensão universitária e formação cidadã na graduação em Publicidade, de Pâmela Saunders Uchôa Craveiro e Thiago de Freitas Toledo, que aponta a necessidade de estimular atividades educativas comprometidas com a construção de uma pedagogia para a prática da liberdade⁴ entre estudantes de Publicidade, o que os autores denominam como “educação para a prática publicitária libertadora”.

A atividade é destinada aos alunos e professores dos cursos de Ciências da Comunicação, priorizando os discentes dos cursos de publicidade. Está organizada na seguinte sequência didática:

- 1) Fazer a leitura da introdução do artigo e discutir os seguintes elementos apresentados pelos autores:
 - 1.1) A construção de uma pedagogia para a prática da liberdade;
 - 1.2) Educação para a prática publicitária libertadora;
 - 1.3) Espaços de formação que possibilitem práticas educativas mais participativas, dialógicas e problematizadoras.
- 2) Segundo os autores, o artigo está estruturado em três tópicos:
 - 2.1) Caracterização da relação entre extensão e cidadania, apresentando o conceito de educação para a prática publicitária libertadora;
 - 2.2) Reflexão sobre a relevância de iniciativas extensionistas que fomentem a apropriação crítica da comunicação publicitária para a formação cidadã;
 - 2.3) Análise de experiências dos estudantes em projetos de extensão de universidades brasileiras que promovem atividades de literacia publicitária.

Propomos a leitura desses tópicos no artigo, destacando suas respectivas análises e conclusões.

- 3) Você concorda com a seguinte conclusão dos autores? Justifique sua resposta.

“Portanto, possibilitando: autonomia, curiosidade, problematização, criticidade, consciência e transformação. Seis elementos que acreditamos serem fundamentais para uma educação para a prática publicitária libertadora que, em diálogo com Freire⁵ e Peruzzo⁶, pode contribuir para a formação cidadã de discentes de Publicidade.”

3. TERCEIRA ATIVIDADE

3.1 Abordagens pedagógicas no combate à desinformação

A desinformação é estudada no artigo de Ana Paula Alencar e Anna Cristina Brisola, “Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de

4FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit., p. 67.

5FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

6PERUZZO, Cícilia. *Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. Comunicação & Informação*, v. 2, n. V, p. 205-228, 1999.

planos de aulas compartilhados na internet”. Segundo as autoras, a desinformação vai além da informação falsa, comportando a informação descontextualizada, apagada, fragmentada, manipulada, tendenciosa, distorcida, que rotula, subtrai ou confunde. Brisola considera, também, que a grande mídia tem responsabilidade sobre o que concerne ao atual cenário de desinformação.

Diante do cenário exposto acima, esta atividade é destinada aos professores e aos alunos do Ensino Básico. Propomos a sequência didática a seguir.

- 1) Leitura da Introdução do artigo e resposta às seguintes questões.
 - 1.1) O que é apresentado como a construção de uma sociedade plural, inclusiva e participativa?
 - 1.2) Como é apresentado o fenômeno da desinformação?
 - 1.3) Como é o uso dos dados e informações refinadas, como no *microtargeting*⁷?
- 2) Fazer a leitura do item “A Educação no Enfrentamento da Desinformação”. Situar no texto os termos “Falso contexto”, “Falsa conexão”, “Conteúdo fabricado” e “Fake News” e comentá-los.
- 3) No item “Por Uma Abordagem Pedagógica Multidimensional, analisar as seguintes considerações das autoras.
 - 3.1) O fenômeno educativo não é uma realidade acabada, mas sim um fenômeno humano, histórico e multidimensional;
 - 3.2) Foco no sujeito, foco no objeto ou foco na interação sujeito-objeto, segundo Mizukami, podem levar a diferentes práticas pedagógicas.
 - 3.3) “Em resumo, a defesa que aqui fazemos é que, para alcançar o objetivo da leitura reflexiva, consciente e crítica das mídias, tão cara à alfabetização midiática e informacional e ao efetivo combate à desinformação, é necessária uma abordagem pedagógica que combine as dimensões técnica e sociocultural intermediadas pela dimensão cognitiva e humana; e estratégias de ensino-aprendizagem que encadeiem atividades de reconhecimento, interpretação, análise, avaliação e criação, sempre com enfoque na relação do aluno com a mídia e que instigue o pensamento crítico e a consciência crítica.”
- 4) Na descrição do método, as autoras escolheram os planos de aula disponíveis no Portal do Professor⁸ e no EducaMídia⁹, que são, respectivamente, uma iniciativa governamental e uma organização civil, para fazerem a leitura, consultarem a disponibilidade dos planos para suas aulas e apontarem os pontos positivos e dificuldades de cada um deles.

Verificar a relação desses planos com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Campo Jornalístico-Midiático¹⁰, a qual considera fundamental para a alfabetização midiática e informacional, no contexto do combate à desinformação, os seguintes pontos: (1) compreender o processo de produção da notícia; (2) diferenciar gêneros textuais; (3) verificar as fontes das informações; e (4) avaliar os diferentes ângulos de um mesmo fato.

7 *Microtargeting* é uma adequação, refinada por dados, de produtos ao público-alvo, garantindo melhores resultados. Utilizam algoritmos que revelam as características mais íntimas e perfil psicológico dos usuários, e têm uma aplicação poderosa: bombardear os indivíduos, de maneira personalizada, com mensagens publicitárias e não publicitárias, tornando-as particularmente mais atrativas.

8 Portal do Professor. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>

9 EducaMídia. Disponível em: <https://educamidia.org.br/planos-de-aula>

10 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

- 5) Para o fechamento da atividade, propomos que o professor apresente a necessidade de regulação das mídias, de acordo com o que é proposto pela Unesco¹¹.
- 5.1) Consultar como é feita a regulação das mídias nos Estados Unidos;
- 5.2) Consultar como é proposta a regulamentação das mídias na União Europeia¹²;
- 5.3) Comparar essas propostas com aquela presente no Projeto de Lei das Fake News, nº 2.630/2020¹³, apresentada na Câmara dos Deputados¹⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batocchio, Amália; Cantarini, Paola; Oliveira, Samuel Rodrigues de. Regulação de redes sociais: uma perspectiva internacional. **Consultor Jurídico**, [S.l.], 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-15/direito-digital-regulacao-redes-sociais-perspectiva-internacional>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2630/2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256735>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

PERUZZO, Cicilia. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. **Comunicação & Informação**, v. 2, n. V, p. 205-228, 1999.

PL das Fake News: como outros países lidam com crimes nas redes sociais. **G1**, [s.l.], 2 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/05/02/pl-das-fake-news-como-outros-paises-lidam-com-crimes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 31 maio 2023.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 31 maio 2023.

11 Wilson, Carolyn; GRIZZLE, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 31 maio 2023.

12 Batocchio, Amália; Cantarini, Paola; Oliveira, Samuel Rodrigues de. Regulação de redes sociais: uma perspectiva internacional. **Consultor Jurídico**, [S.l.], 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-15/direito-digital-regulacao-redes-sociais-perspectiva-internacional>. Acesso em: 31 maio 2023.

13 PL das Fake News: como outros países lidam com crimes nas redes sociais. **G1**, [S.l.], 2 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/05/02/pl-das-fake-news-como-outros-paises-lidam-com-crimes-nas-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 31 maio 2023.

14 BRASIL. **Projeto de Lei nº 2630/2020**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256735>. Acesso em: 31 maio 2023.