

# COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -  
Ano XXXI - n. 1 - Jan/Jul 2025

## Alfabetização midiática, racismo estrutural e plataformização do trabalho

- Racismo estrutural: entrevista com Dennis de Oliveira
- Dialogia educomunicativa: letramento midiático e emancipação cultural
- Diversidade e inclusão social nas relações comunicação, educação e cultura
- Plataformização do trabalho, ensino e processo de conhecimento
- Violência digital e inteligência artificial

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. - 2025 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2025 - 27cm

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

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

CDD - 302.2

#### UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Jr.

#### ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Maria Clotilde Perez Rodrigues

Vice-Diretor: Prof. Dr. Mário Rodrigues Vieira Junior

#### DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Prof. Dr. Vinicius Romanini

Vice-chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

#### CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Albino Canelas Rubim, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil  
Antônio Fausto Neto, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, Brasil  
Benjamin Abdala Jr, Universidade de São Paulo - USP, Brasil  
Cicilia Maria Khroling Peruzzo, Universidade Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 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  
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  
Luiz Claudio Martino, Universidade de Brasília - UnB, Brasil  
Margarida M. Krohling Kunsch, Universidade de São Paulo - USP, Brasil  
Maria Aparecida Baccega, Universidade de São Paulo - USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM, Brasil (*in memoriam*)  
Maria Cristina Castilho Costa, Universidade de São Paulo - USP, Brasil  
Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Universidade de São Paulo - USP, Brasil  
Mayra Rodrigues Gomes, 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 Maria - UFSM, Brasil  
Renata Pallottini, Universidade de São Paulo - Universidade de São Paulo - USP, Brasil (*in memoriam*)  
Rosa Maria Dalla Costa, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Brasil  
Ruth Ribas Itacarambi, Faculdade Oswaldo Cruz - FOC, Brasil  
Suelly Fragoso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil  
Vera França, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

#### CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ana Suzina, Loughborough University, Londres, Reino Unido  
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 Sevilha, Espanha  
Graça dos Santos Costa, Université Paris Nanterre, 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 (*in memoriam*)  
Jorge A. Gonzalez Sanchez, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Ignacio Aguaded, Universidade de Huelva, Espanha  
Lúcia Villela Kracke, Chicago State University, Estados Unidos  
Luiz Renato Busato, Université Stendhal Grenoble - Institut de la Communication et des Médias, França  
Marcial Murciano Martinez, 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, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Roseli Figaro, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

#### Editores-executivos:

Cláudia Nonato, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Jamir Kinoshita, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

#### Comissão de publicação:

Adilson Odair Citelli, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Gisela Castro, Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM/SP, Brasil

Guillermo Orozco Gómez, Universidade de Guadalajara - UDG, México

Iluska Coutinho, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Ismar de Oliveira Soares, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Maria Cristina Palma Munglioli, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Pablo Nabarrete Bastos, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil

Roseli Figaro, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Sônia Virgínia Moreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil

#### Estagiária:

Leticia Lima Menon, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

#### Jornalista responsável:

Ismar de Oliveira Soares, Universidade de São Paulo - USP, Brasil



CREDENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DA AGÊNCIA USP  
DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA. ÁGUA.

#### 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

#### Projeto gráfico:

Balão Editorial

#### Editoração, revisão e diagramação:

Editora Ibero-Americana de Educação

**Lista de Pareceristas - Vol. 30 N. 1**

Adriana Farias

Ana Flávia Marques

Ana Luísa Zaniboni Gomes

Camila Acosta Camargo

Camila Leporace

Carla Baiense Félix

Cláudia Nonato

Cláudio Magalhães

Cristina Schmidt

Diva Souza Silva

Douglas de Oliveira Calixto

Elaine Javorski

Érica Alessandra Fernandes Aniceto

Eula Cabral

Felipe Collar Berni

Felipe Parra

Filomena Bomfim

Guilherme Moreira Fernandes

Ivan Paganotti

Jamir Kinoshita

João Augusto Moliani

Josy Fischberg

Juliana Doretto

Karina Janz Woitowicz

Leonel Azevedo de Aguiar

Luís Henrique Gonçalves

Marcelo Sabbatini

Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Monique Figueira

Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Paula Márcia de Castro Marinho

Rafael Costa

Roberto Vilela Elias

Robson Rosseto

Rose Mara Pinheiro

Sérgio Luiz Alves da Rocha





# EDITORIAL

*A pesquisa divulgada pelo Indicador de Analfabetismo Funcional, nos primeiros dias de maio do corrente ano, com dados referentes a 2024, aponta que três em cada dez brasileiros e brasileiras não compreendem suficientemente — ou o fazem com dificuldades — desde o sentido das palavras, passando por enunciados simples, até números. Na segunda década do século XXI, quase um terço da nossa gente — a referida pesquisa apresenta o número de 29% — permanece em situação próxima àquela tematizada, na década de 1930, por Graciliano Ramos, em Vidas Secas. Políticas educacionais descontinuadas, baixos salários e desprestígio dos professores e professoras — acentuado no governo de Jair Messias Bolsonaro —, além da precariedade na infraestrutura das escolas, foram evidenciados durante a pandemia de covid-19, quando o chamado ensino remoto emergencial foi implementado para manter, minimamente, as atividades didático-pedagógicas. Esse cenário é agravado por fatores estruturais que marcam a sociedade brasileira. A despeito dos esforços de governos progressistas para ampliar as políticas sociais inclusivas, permanecem as disparidades de renda, a precarização do trabalho e as dificuldades de acesso aos bens culturais. Como consequência, em boa monta, há um ciclo de fragilidade formativa que condena segmentos das classes populares ao silenciamento e aos óbices para acionar as variáveis da linguagem. Certamente, o termo analfabetismo possui desdobramentos diversos. Há o analfabetismo funcional — foco da pesquisa mencionada —, que pode ocorrer em níveis absoluto ou rudimentar, mas ele também se explicita entre os alfabetizados, independentemente de diplomas, honrarias e títulos de proficiência. Afinal, o analfabetismo político, por exemplo, circula por diversos grupos sociais e econômicos, manifestando-se em preconceitos, elitismo classista, recusa à alteridade e ao acolhimento das diferenças. Essa circunstância cria terreno fértil para a disseminação da retórica autoritária, cada vez mais assentada em slogans e jargões — autênticas gangrenas dos significados —, “pelo qual se retira da linguagem o caráter de aventura (e uma linguagem viva é a maior aventura de que o cérebro humano é capaz)”<sup>1</sup>. Entender o papel da comunicação e seus mecanismos de intervenção e ativação de propostas, visando a alterar a referida estabilidade nos índices de analfabetismo, segundo as variações acima indicadas, contribuindo para a melhoria dos fazeres educativos formais, informais e não formais, tem sido um dos propósitos da nossa Revista ao longo de suas três décadas de existência.*

*Os textos reunidos nesta edição abordam, sob diferentes ângulos, as interfaces comunicativo-educativas, lançando olhar especioso acerca das questões envolvendo a alfabetização midiática, a educomunicação, as literacias, sempre no intuito de compreender o papel mais amplo dos meios de comunicação e informação na sociedade contemporânea. Entre os artigos nacionais, encontram-se dez contribuições que possuem, em muitos casos, diálogos internos, a exemplo do material dedicado às estratégias educacionais para enfrentar os desafios pedagógicos interpostos du-*

1. STEINER, George. **Linguagem e silêncio**: ensaio sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 134.

*rante a pandemia de covid-19, por sua vez conectado à reflexão em torno das tecnologias acionadas ao longo da crise sanitária e explicitado na resenha feita ao livro Educomunicação no contexto pandêmico. Ou, ainda, a relação de proximidade entre os textos com os títulos: Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no Vale do Sinos/RS e Cidadania digital e EJA: análise qualitativa da ausência de educação midiática em contextos periféricos. E mesmo nos diálogos internos entre O estágio curricular em jornalismo no contexto de plataformação do trabalho e Uma Só Globo: engajamento e conhecimento na plataformação da empresa de comunicação.*

*As questões envolvendo letramento midiático, educação e alfabetização midiática, ações educacionais, direito à comunicação, problemas gerados pela presença das empresas de tecnologia nas propostas a serem implementadas em salas de aula são abordadas em muitas das reflexões deste número da Comunicação & Educação, permitindo que sejam esclarecidas linhas de pesquisa em exercício no nosso campo de trabalho. O artigo internacional, assinado pela Profa. Dra. Simona Tirocchi, do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Turim, Itália, com importantes pesquisas em Letramento Digital e Educação Crítica para os Meios de Comunicação, adiciona contribuição atualíssima acerca da violência — em particular contra as mulheres — facilitada por operações com inteligência artificial. E desenvolve a ideia segundo a qual o desenvolvimento das tecnologias digitais (Web 2.0, mídias sociais, plataformas digitais) e da inteligência artificial está facilitando o surgimento de novas formas para a difusão da violência, às vezes mais insidiosas do que as manifestas nas mídias tradicionais. A autora defende a ideia de que, para enfrentar esse novo ecossistema representado pelo espalhamento dos chatbots, é imperativo aprofundar as estratégias de educação midiática. A entrevista desta edição foi realizada com o professor do Departamento de Jornalismo da ECA/USP, Dennis de Oliveira. Aliado ao seu trabalho docente e de pesquisa, o docente exerce militância junto às questões étnico-raciais, das minorias e do racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Os dois textos incluídos no segmento das resenhas estão voltados, respectivamente, um ao já consignado livro Educação no contexto pandêmico, e o outro apresenta instigante aproximação entre dois aclamados filmes, O Trem Italiano da Felicidade e Túmulo dos Vagalumes, reunidos sob o eixo temático crianças e guerra. A seção de poesia oferece um giro pela produção poética visual brasileira do período modernista. Como já é habitual em nossa revista, a Profa. Dra. Ruth Ribas Itacarambi elabora um conjunto de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, a partir dos textos ora postos em circulação.*

*Boa leitura!*

*Os editores*

# Sumário

## EDITORIAL

## ARTIGOS NACIONAIS

Estratégias pedagógicas com recursos educacionais abertos: revisão de propostas desenvolvidas durante a pandemia de covid-19

*Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonego.....9*

Letramento midiático e direito à comunicação: um mapeamento de ações públicas e da produção acadêmica

*Beatriz Becker, Beatriz Silva Goes e André Pelliccione..... 25*

Dialogia educomunicativa nos ecossistemas formativos jornalísticos

*Antonia Alves Pereira .....41*

Comunicação e religiosidade: reflexões sobre cibercultura, racismo religioso e sociedade

*Caio Mário Guimarães Alcântara e Ronaldo Nunes Linhares..... 57*

Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no Vale do Sinos/RS

*Sueli Maria Cabral, Daniela Erhart Loeblein e Luciano Dirceu dos Santos..... 73*

Cidadania digital e EJA: análise qualitativa da ausência de educação midiática em contextos periféricos

*Clayton Ferreira dos Santos Scarcella e Ciro Miguel Labrada Silva .....91*

“O Hip Hop salvou minha vida!”: (contra)liderança e educação de um folkcomunicador na universidade

*Thifani Postali e Rodrigo Barchi .....109*

Entre som e imagem: como pessoas com deficiência auditiva ou visual acessam o telejornalismo

*Sabryna Moreno da Silva e Ana Carolina Rocha Pessoa Temer ..... 127*

O estágio curricular em jornalismo no contexto de plataformização do trabalho

*Janaina Visibeli Barros, Gilson Soares Raslan Filho e Matheus Antônio Vieira .....145*

Uma Só Globo: engajamento e conhecimento na plataformização da empresa de comunicação

*Ana Flávia Marques da Silva..... 165*

## ARTIGO INTERNACIONAL

Violência artificial: violência contra mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial

*Simona Tirocchi..... 181*

## ENTREVISTA

“O racismo estrutural deve ser discutido a partir das profundezas, não das superfícies”: entrevista com Dennis de Oliveira

*Cláudia Nonato e Edilaine Heleodoro Felix*.....199

## RESENHAS

Tecnologias digitais, atividade docente e crise sanitária: considerações sobre a obra “Educomunicação no contexto pandêmico”

*Rogério Pelizzari de Andrade* ..... 219

Crianças e Guerra. *O Trem Italiano da Felicidade e Tûmulo dos Vagalumes*. O que os filmes têm em comum?

*Maria Ighes Carlos Magno*.....233

## POESIA

Um giro pela poesia visual brasileira modernista

*Arlindo Rebechi Junior* ..... 247

## ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Atividades em sala de aula

*Ruth Ribas Itacarambi*..... 259

# Estratégias pedagógicas com recursos educacionais abertos: revisão de propostas desenvolvidas durante a pandemia de covid-19

Murillo Pereira Azevedo

*Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Professor e pesquisador do IFRS.*

*E-mail: murillo.azevedo@farroupilha.ifrs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0193-573X>.*

Ana Michels

*Doutora em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS). Coordenadora do Programa de Empreendedorismo da UFRGS.*

*E-mail: ana.michels@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6813-2622>.*

Flávia Feron Luiz

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS).*

*Mestra em Ensino na Saúde.*

*E-mail: flaviaferon@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5317-4528>.*

Anna Helena Silveira Sonogo

*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FACED/ UFRGS). Pesquisadora no Núcleo tecnológico digital aplicada a educação (NUTED/UFRGS) desde 2015.*

*E-mail: sonogo.anna@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9238-1327>.*

**Resumo:** A pandemia de covid-19 transformou a educação global devido ao isolamento social. A internet, que já era fundamental na contemporaneidade, passou a ser instrumento de trabalho indispensável dos professores, que passaram a aderir mais aos ambientes virtuais de ensino, muitas vezes aprendendo a usá-los sob demanda. Este artigo mapeia, via revisão sistemática (7 artigos, 2020-2023), estratégias pedagógicas com Recursos Educacionais Abertos (REAs). Conclui-se que os REAs devem ser integrados ao ensino, transcendendo a utilização

**Abstract:** The COVID-19 pandemic has transformed global education due to social isolation. The internet, which was already essential in contemporary times, has become an indispensable work tool for teachers, who have started to use virtual teaching environments more, often learning to use them on demand. This article maps, through a systematic review (7 articles, 2020-2023), pedagogical strategies with Open Educational Resources (OERs). It is concluded that OERs should be integrated into teaching, transcending instrumental

**Recebido: 18/03/2024**

**Aprovado: 11/04/2025**

1. VEIGA, Maicon Guiland. Direito à educação e os recursos educacionais abertos (REA) no auxílio às coordenações pedagógicas em época de pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 14, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/14/direito-a-educacao-e-os-recursos-educacionais-abertos-rea-no-auxilio-as-coordenacoes-pedagogicas-em-epoca-de-pandemia>. Acesso em: 22 mar. 2025.

2. PEREIRA, Bruna Karen Grilo; CARVALHO, Jéssica Araújo; GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; JUNQUEIRA, Clara Cassiolato. Isolamento social e processos educativos à distância: limites e desafios para o conhecimento escolar. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 20, n. 1, p. 175-198, 2021. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210015>. Durante a pandemia, os diferentes sistemas de ensino adotaram estratégias distintas, refletindo desigualdades no acesso às redes telemáticas. Alguns sistemas demoraram mais para implementar o ensino on-line, enquanto outros tiveram que recorrer a materiais impressos, retirados presencialmente nas escolas.

3. VEIGA, *op. cit.*

4. MACHADO, Leticia Rocha; RIBEIRO, Ana Carolina; SONEGO, Anna Helena Silveira; BARVINSKI, Carla Adriana; TORREZ-ZAN, Cristina Alba Wildt; SAMPAIO, Deyse Cristina Frizzo; FERREIRA, Gislaine Rossetti Madureira; BEHAR, Patricia Alejandra; GRANDE, Tássia Priscila Fagundes. Estratégias pedagógicas na educação a distância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 2, p. 183-199, 2021. <https://doi.org/10.21814/rpe.18550>

instrumental, promovendo não só acesso, mas reflexão, criatividade e equidade.

**Palavras-chave:** estratégias pedagógicas; recursos educacionais abertos; inovação pedagógica; ensino remoto; open source.

use, promoting not only access, but also reflection, creativity and equity.

**Keywords:** pedagogical strategies; open educational resources; pedagogical innovation; remote teaching; open source.

## 1. INTRODUÇÃO

As medidas restritivas necessárias para o enfrentamento da pandemia do vírus da covid-19 levaram a mudanças de atitudes, inclusive no cenário educacional, para que se continuasse com as ações docentes de modo não presencial. Esse cenário fez com que muitos profissionais, incluindo a categoria dos professores, adotassem alternativas para o ensino, a fim de se adequarem à nova ordem restritiva, contribuindo para o distanciamento social obrigatório mundialmente nesse período<sup>1</sup>.

A suspensão das aulas presenciais foi uma das primeiras estratégias adotadas para prevenir a propagação do vírus no ambiente escolar, destacando o papel das escolas na implementação do isolamento social<sup>2</sup>. A paralisação das atividades não significou, necessariamente, um período de folga para os profissionais; ao contrário, passou a intensificar uma necessidade iminente de atualização, tanto de conteúdos quanto dos recursos tecnológicos disponíveis. A suspensão das atividades presenciais efetivamente traduziu-se não como uma interrupção das atividades de ensino, mas como uma nova forma de manter o ensino sem contato físico, provocando, inegavelmente, uma profunda reviravolta na Educação no mundo inteiro.

A internet já vinha ocupando um destaque nas sociedades contemporâneas; porém, com a necessidade de isolamento social, sua importância passou a ser ainda mais destacada. O modo de ensino presencial não estava disponível, e as instituições precisavam se adequar a essa nova óptica pandêmica<sup>3</sup>. Assim, os professores passaram a aderir mais aos ambientes virtuais de ensino, muitas vezes tendo que aprender a manuseá-los para uma possibilidade de trabalho. A pandemia demandou que estratégias pedagógicas, antes pouco utilizadas, fossem revisadas e adaptadas para atender às novas necessidades do ensino.

Para Machado *et al.*<sup>4</sup>, o conceito de estratégia pedagógica está relacionado a diversos outros termos, como estratégias de aprendizagem, estratégias educacionais e estratégias de ensino e aprendizagem. É fundamental compreender os elementos que caracterizam esses conceitos, tais como o paradigma educacional norteador, o modo de recurso físico (virtual ou híbrido), os recursos tecnológicos disponíveis e os métodos educacionais necessários para sua implementação.



- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonego

Em vista desse contexto pandêmico, em que a educação on-line se tornou estratégia pedagógica fundamental<sup>5</sup>, a utilização dos recursos abertos de aprendizagem (REAs) foi também uma das estratégias nas atividades educacionais, e tornou-se importante nas reflexões atuais. O uso dos REAs é amplo e pode ser sugerido nas práticas educativas como fonte de informação, instrumento de atividades colaborativas e práticas, no compartilhamento entre os estudantes. O REA ainda pode ser utilizado para uso próprio ou traduzido/adaptado ao contexto desejado da aula ou atividade, conforme as necessidades específicas do curso ou da instituição, proporcionando, assim, uma tática para o exercício de criar e de compartilhar recursos educacionais com os colegas, com a comunidade escolar e fora dela, sem esquecer do cuidado com a educação democrática de qualidade<sup>6</sup>.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática que envolve a questão de pesquisa: quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para o uso de REAs, durante a pandemia ocasionada pela covid-19? Para responder ao questionamento, recorreremos ao mapeamento de estratégias pedagógicas, com foco no uso dos REAs, desenvolvidas pelos docentes durante a pandemia.

## 2. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DO REA

As estratégias pedagógicas devem ser pensadas como procedimentos variados, planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir os objetivos propostos de ensino. Para isso, envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento<sup>7</sup>. Nesse contexto, os REAs tornaram-se uma opção de material educacional capaz de potencializar o processo colaborativo. Principalmente no contexto da educação on-line, ou seja, na modalidade de ensino a distância, tais recursos têm um papel importante, promovendo, assim, a criatividade por meio de novas criações, de compartilhamentos de processos de ensino e de aprendizagem.

O termo REA foi estabelecido no início dos anos 2000, a partir de diversas Conferências e Declarações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, para definir materiais educacionais digitais disponibilizados de forma livre e aberta em domínios públicos, os quais poderiam ser utilizados e adaptados de forma legal por outras pessoas<sup>8</sup>. Originalmente, o termo em inglês *Open Educational Resources* (OER) significa:

os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições<sup>9</sup>.

5. MALLMANN, Elena Maria et al.. **Formação de professores e recursos educacionais abertos (REA)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-rea/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

6. ORTIZ, José Oxlei de Souza; DORNELES, Aline Machado. Estratégias educacionais para a apropriação de Recursos Educacionais Abertos (REA): reflexões teóricas e potencialidades. **Revista EmRede**, v. 9, n. 2, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/900/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

7. HEREDIA, Jimena de Mello; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; VIELLA, Eleonora Milano Falcão. Produção científica sobre recursos educacionais abertos. **Transinformação**, v. 29, n. 1, p. 101-113, 2017. <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000100010>

8. MORAIS, Kátia Gonçalves; RODRIGUES, Creuza Ferreira; CARVALHO, Lillian Amaral de Moraes. Panorama do uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) no contexto didático. **Tecnica**, v. 7, n. 2, p. 147-166, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnica/article/view/23/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

9. UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000246687\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000246687_por). Acesso em: 25 dez. 2023. p. 2.



Os REAs são definidos como todos os materiais de ensino, aprendizagem ou pesquisa em domínio público ou publicados sob uma licença aberta que permite o seu uso e a produção de conteúdo sem ideia proprietária. Ainda, objetivam um bem comum, de forma a instigar uma educação igualitária, gratuita e universal, por meio da colaboração e do compartilhamento do conhecimento, com poucas restrições de direitos autorais<sup>10</sup>.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, no relatório *Educação para Todos*, afirmou que a disponibilização de livros e equipamentos é fundamental para a melhoria na qualidade de todo o sistema educacional. A oportunidade de acesso a materiais educacionais essenciais para promover uma educação gratuita e de qualidade é, muitas vezes, custeada pelas famílias, especialmente em países em desenvolvimento<sup>11</sup>.

Para solucionar o problema de acesso a materiais de ensino, conta-se com um movimento orgânico da comunidade de professores de cada área, que se vale do uso das tecnologias digitais para consulta, utilização e adaptação de novos materiais de qualidade, por meios alternativos de distribuição e elaboração, a fim de que uma comunidade de usuários possa utilizar esses materiais sem fins comerciais e de maneira gratuita<sup>12</sup>. Esse movimento contribuiu para a formulação de documentos mundialmente discutidos, principalmente por usuários nos repositórios educacionais, os quais desencadearam o aumento do número de repositórios e bibliotecas que começaram a disponibilizar os REAs.

Com a ampliação dos REAs, o acesso à informação também permitiu a realização de escolhas mais qualificadas pelo usuário e o entendimento da importância dos REAs como instrumentos em processos educacionais, presenciais e a distância, que fossem vinculados à colaboração, ao compartilhamento e ao desenvolvimento da equidade da educação no mundo, a partir de seus materiais ou objetos de aprendizagem, ensino, extensão e pesquisa. Atendem a quaisquer suportes ou mídias de natureza eletrônica, podendo ser: cursos, módulos, livros, artigos de pesquisa, vídeos, *softwares* e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento e que estejam sob domínio público ou licenciados de maneira aberta<sup>13</sup>.

No Brasil, a partir de 2008, começa-se a discutir sobre os REAs, dando início com um grupo de representantes de diferentes áreas do conhecimento que arquitetaram um Projeto Brasileiro sobre REAs, intitulado: Projeto REA.br<sup>14</sup>, principalmente por iniciativa de universidades públicas. Em 2011, foi lançado o Caderno REA para professores da educação básica<sup>15</sup>. Em 2014, o conceito de REA foi incluído na meta 7 sobre a Educação Básica no Plano Nacional de Educação, mas a consolidação de seu uso ainda depende da promoção de condições de acesso ao universo digital<sup>16</sup>.

A Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância, constando em seu inciso 4º do Art. 2º a orientação sobre produção e disponibilização de REA.

10. ZANIN, Alice Aquino. Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, e227174, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227174>

11. *Ibid.*

12. HEREDIA; RODRIGUES; VIEIRA, *op. cit.*; UNESCO, 2021; ZANIN, *op. cit.*

13. UNESCO, 2012; Zanin, *op. cit.*

14. PROJETO REA.br. Iniciativa Educação Aberta, 2022. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

15. VEIGA, *op. cit.*

16. MORAIS; RODRIGUES; CARVALHO, *op. cit.*

- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonego

A Portaria n.º 183, de 21 de outubro de 2016, estabelece que as Instituições de Ensino Superior que compõem o Sistema Universidade Aberta do Brasil devem adotar o licenciamento aberto em todos os materiais didáticos produzidos pelos bolsistas. Já a Portaria n.º 451, de 16 de maio de 2018, define que todos os recursos educacionais voltados para a educação básica, financiados com fundos públicos, devem ter licença aberta e, quando digitais, serem disponibilizados em plataformas na *web*<sup>17</sup>.

No Brasil, desde 2018, há exigência, pelo Ministério da Educação (MEC), de adoção de licença *Creative Commons*, CC-BY-NC, nos equipamentos e materiais de apoio pedagógico dos projetos de robótica educacional que serão adquiridos por meio de compras públicas. Também por edital de 2019 e 2020 do MEC, há cláusulas que determinam o uso de licença CC-BY-NC no material digital complementar que integra o livro do professor. A Lei n.º 14.180, de 1º de julho de 2021, instituiu a Política de Inovação Educação Conectada. Ela determina a disponibilização de materiais pedagógicos digitais gratuitos, preferencialmente abertos, de domínio público e com licença livre, que contam com a efetiva participação de profissionais da educação em sua elaboração e no fomento ao desenvolvimento e à disseminação de recursos didáticos digitais, preferencialmente em formato aberto<sup>18</sup>.

Cabe ressaltar que os recursos educacionais são diversificados e recebem diferentes designações. No Brasil, o MEC<sup>19</sup> conceitua a diferença entre os termos *recurso educacional*, *recursos educacionais digitais*, *recursos educacionais abertos* e *recursos educacionais gratuitos*, a saber:

I - recurso educacional: recurso digital ou não digital, que pode ser utilizado e reutilizado ou referenciado durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem;

II - recursos educacionais digitais: os materiais de ensino, aprendizagem, investigação, gestão pedagógica ou escolar em suporte digital, inclusive e-books, apostilas, guias, aplicativos, softwares, plataformas, jogos eletrônicos e conteúdos digitais;

III - recursos educacionais abertos: aqueles que se situem no domínio público ou tenham sido registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros. Sempre que tecnicamente viável, os recursos educacionais abertos deverão ser desenvolvidos e disponibilizados em formatos baseados em padrões abertos;

IV - recursos educacionais gratuitos: aqueles que, não obstante disponibilizados nas modalidades fechadas de propriedade intelectual, permitam acesso sem restrições técnicas e sem custos, por tempo ilimitado.

Para Zanin<sup>20</sup>, assim como para Mazzardo, Nobre e Mallmann<sup>21</sup>, as licenças abertas permitem cópia, reuso, adaptação, remixagem e redistribuição de materiais sem necessidade de autorização prévia. Os professores têm a possibilidade de reelaborar ou adaptar, considerando tanto o conceito de ajuste quanto o de transformação. Ao aluno, parece pronto, mas, na verdade, foi desmontado e remontado pelo professor ao criar a atividade com os módulos que produziu,

17. BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2025.

18. ZANIN, *op. cit.*; MALLMANN *et al.*, *op. cit.*

19. BRASIL, 2018.

20. ZANIN, *op. cit.*

21. MAZZARDO, Mara Denize; NOBRE, Ana; MALLMANN, Elena Maria. Competências digitais dos professores para produção de recursos educacionais abertos (REA). **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62-78, 2019. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/22057/16233](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/22057/16233). Acesso em: 22 mar. 2025.

reelaborou, remixou e redistribuiu a partir do repositório<sup>22</sup>. O mesmo autor ainda afirma que, no caso de o professor reusar um módulo, produzido por ele mesmo ou por seus colegas, o sistema cria uma cópia para ser reelaborada, deixando a versão anterior intacta. Isso significa que os módulos têm, pelo menos, a possibilidade de serem aperfeiçoados com o tempo, produzindo atividades não só adaptadas a determinados contextos, mas com possibilidade de serem mais eficientes.

No entanto, mesmo com as vantagens citadas para o uso dos REAs, uma das limitações encontradas para sua utilização foi evidenciado em pesquisa realizada por Moraes *et al.*<sup>23</sup> com 71 professores. Sobre o conhecimento acerca dos REAs, os resultados evidenciaram um baixo uso dos REAs, pois os professores possuem dificuldades em identificar se um material é de licença livre ou não, gerando um grande receio de cometimento de plágio, o que inibe o uso de materiais provenientes da internet, até mesmo os de licença livre.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa trata de uma revisão sistemática de literatura, realizada no ano de 2024, que busca resumir e/ou apresentar os resultados de pesquisas já realizadas acerca de uma questão científica, empregando-se uma metodologia com rigor científico<sup>24</sup>. A metodologia envolve o levantamento de estratégias pedagógicas desenvolvidas por docentes durante a pandemia ocasionada pelo covid-19, no período entre 2020 e 2023, e que se utilizaram de REAs. Para alcançar o objetivo proposto, o percurso metodológico está organizado em três etapas: (i) descrição do protocolo utilizado; (ii) dados relacionados à base de dados da Scopus e SciELO e (iii) resultados encontrados.

A primeira etapa do percurso metodológico envolve a apresentação do modelo de pesquisa, a partir da descrição do protocolo utilizado. Esse envolve as etapas de pesquisa, tendo como intuito a sua replicação por outros investigadores, bem como a referência de que o processo segue etapas previamente definidas e respeitadas<sup>25</sup>. Ainda de acordo com os autores, os procedimentos podem ser realizados com mais ou menos passos, como é o caso da pesquisa em questão.

O protocolo utilizado envolveu os seguintes itens, que são apresentados no Quadro 1: (i) objetivo: definição da problemática; (ii) equações de pesquisa: palavras e/ou expressões, combinando-as com os operadores booleanos *AND* e *OR*; (iii) âmbito da pesquisa: bases de dados escolhidas; (iv) critérios de inclusão: o que o estudo aceita; (v) critérios de exclusão: o que o estudo não aceita; e (vi) resultados: passos e impactos dos trabalhos selecionados. As etapas desta proposta parece ser a mais “[...] equilibrada, exequível e aplicável no âmbito das investigações produzidas nas Ciências da Educação”<sup>26</sup>.

22. LEFFA, Vilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, 2016. <https://doi.org/10.1590/010318134942176081>

23. MORAIS; RODRIGUES; CARVALHO, *op. cit.*

24. RAMOS, Altina; FÁRIA, Paulo M.; FÁRIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>

25. *Ibid.*

26. *Ibid.*, p. 23.

### Quadro 1: Descrição dos itens da revisão sistemática

Itens da Revisão Sistemática	Descrição
Objetivos	Mapear estratégias de docentes do ensino superior que foram desenvolvidas a partir da pandemia com o uso dos REAs
Equações de pesquisa	"digital technologies" OR "open educational resources" OR "educational tools" OR "modern technology" AND "higher education" OR "ICTs" AND "teaching practices"
Âmbito da pesquisa	Bases de dados Scopus e SciELO
Crítérios de inclusão	Somente artigos publicados a partir de 2020 até 2023 e escritos em português, inglês ou espanhol
Crítérios de exclusão	Trabalhos que não tinham enfoque em apresentar práticas e/ou estratégias aplicadas em sala de aula e desenvolvidas no âmbito do ensino superior, e/ou que não fossem artigos científicos publicados após 2020, ou que não fossem escritos em português, inglês ou espanhol
Resultados	Apresentar as estratégias pedagógicas encontradas nos trabalhos selecionados, bem como os impactos gerados/alcançados pelas mesmas

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A etapa 2 do percurso metodológico envolveu a busca de trabalhos nas bases de dados Scopus e SciELO, a partir dos itens descritos no Quadro 1. Optou-se pela escolha das duas bases de dados com o intuito de alcançar trabalhos nacionais e internacionais. A pesquisa de documentos, em ambas as bases, ocorreu em três subetapas: (i) busca geral, a partir da inserção de todas as equações de pesquisa; (ii) refinamento da busca geral, ainda nas bases de dados, inserindo os filtros relacionados aos critérios de exclusão; e (iii) leitura do título, resumo e resultados dos trabalhos encontrados, buscando refinar, a partir dos critérios de exclusão, a leitura na íntegra dos trabalhos restantes.

Os resultados encontrados nos artigos selecionados nas bases Scopus e SciELO referem-se à última etapa do percurso metodológico. Para tanto, os artigos foram lidos e analisados na íntegra, com destaque às seções da metodologia, análise, discussão dos resultados e considerações finais. Em cada um dos artigos selecionados, buscou-se levantar dados acerca de: (i) ano de publicação; (ii) título; (iii) objetivo de cada pesquisa; (iv) ferramentas e/ou estratégias pedagógicas apresentadas; e (v) resultados e conclusões. Os dados e a discussão dos resultados são apresentados na próxima seção.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para apresentar os dados encontrados, a partir do objetivo deste estudo, que envolve o mapeamento de estratégias educacionais de docentes do ensino superior que foram desenvolvidas a partir da pandemia com o uso de REA, esta seção está organizada em três etapas. A primeira etapa envolveu o detalhamento qualitativo da busca nas bases de dados. Numa primeira pesquisa, sem nenhum filtro de inclusão, foram encontrados 97 trabalhos, sendo 58 na Scopus e 39 na SciELO. Na sequência, após a inserção dos critérios de inclusão, o total de trabalhos encontrados foi 41, sendo 28 na Scopus e 13 na SciELO. Desses 41 trabalhos, foi realizada uma leitura do título, resumo e resultados, buscando refinar, a partir dos critérios de exclusão, a seleção. Neste refinamento final, foram selecionados sete trabalhos, sendo cinco da Scopus e dois da SciELO.

Na segunda etapa, cada um dos sete trabalhos selecionados no processo de revisão sistemática é descrito, sendo apresentados seus objetivos, as estratégias pedagógicas desenvolvidas com o uso de REA e os resultados alcançados. Na terceira etapa, é apresentada uma síntese e discussão dos resultados de forma geral.

No artigo “*NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19*”, de Casnati *et al.*<sup>27</sup>, é apresentado o trabalho desenvolvido por um grupo de docentes da Universidade da República. Ele buscou apoiar a equipe docente da região na elaboração e reelaboração de atividades de ensino e de aprendizagem on-line, por meio de ações e de dispositivos de assistência e de aconselhamento, impulsionando a construção de uma comunidade de aprendizagem, através do uso de REA. Após a coleta de dados junto aos docentes, foram sugeridas diferentes estratégias em resposta às necessidades levantadas pelos atores. Uma delas envolveu o processo de avaliação no modelo on-line, dando ênfase à avaliação formativa, com foco na aprendizagem dos alunos e no uso de rubricas. De forma macro, o trabalho do *NoresteOnline* está organizado em três áreas. A primeira envolve a construção de uma subjetividade e identidade pedagógica no desenvolvimento do ensino com as tecnologias da informação e comunicação (TICs). Na segunda, há um olhar para a formação de competências pedagógicas e de comunicação para o ensino com as TICs. A terceira envolve a criação de uma comunidade de prática e aprendizagem para o desenvolvimento profissional dos professores.

O artigo “*Start@unito as Open Educational Practice in Higher Education*”<sup>28</sup> teve como objetivo analisar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e mostrar que ele se enquadra nas práticas educativas abertas. A *Start@unito* integra ferramentas que facilitam uma aprendizagem autônoma e eficaz, fornecendo aos seus usuários um repositório de conteúdos disponíveis para qualquer pessoa, através de uma licença *Creative Commons*. A plataforma oferece 50 cursos on-line. Uma das ferramentas é a Avaliação Formativa Automática, que fornece aos alunos um *feedback* imediato e interativo, aumentando a interatividade e a adaptabilidade. Entre os desafios e as oportunidades para o futuro do modelo estão: (i)

27. CASNATI, Ana María; GALVÁN, Mariana Porta; SOLANA, Virginia; MARRE-RO, Cecilia. *NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia covid-19*. *Inter-Cambios: Dilemas e transições do Ensino Superior*, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2020. <https://doi.org/10.29156/INTER.7.2.13>

28. MARCHISIO, Marina; SACCHET, Matteo; RABEL-LINO, Sergio. *Start@unito as Open Educational Practice in Higher Education*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v. 16, n. 4, p. 46-55, 2020. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135354>



- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonogo

a tutoria para facilitar a aprendizagem colaborativa e entre pares; (ii) a criação de microcredenciais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de enriquecer seus currículos com tópicos e competências específicas. Isso promove maior adaptabilidade e engajamento no aprendizado remoto.

O artigo “*Art History: exploring the motivations and practices of faculty using Open Educational Resources in lower-level and general education art history courses*”<sup>29</sup> buscou examinar o porquê, como e para que fins um grupo diversificado de historiadores de arte utiliza REA e práticas relacionadas no seu ensino. Nesse processo, foram encontradas sete possibilidades de uso dos REAs e práticas. Um primeiro recurso envolveu a busca de coleções específicas via pesquisa no Google, incluindo museus. Um segundo focou em cursos disponíveis na Saylor Academy. Para além dos cursos, o terceiro envolveu ensaios e vídeos oferecidos pelo [Smarthistory.org](https://smarthistory.org). Livros didáticos digitais publicados pela Boundless (disponíveis através da Lumen Learning) referem-se à quarta possibilidade. Um quinto REA foi um *podcast*, *História do Mundo em 100 Objetos*, do Museu Britânico. O sexto recurso foi com séries de documentários, como o *Civilizations*, da BBC/PBS, e o Museu Metropolitano de Arte *Heilbrunn Timeline of Art History*. Já a sétima possibilidade refere-se a extratos de antologias e artigos de revistas acadêmicas disponíveis nas bibliotecas das suas universidades e faculdades. Os resultados do estudo avaliam, criticamente, a afirmação de que o envolvimento com os REAs implica pedagogias radicalmente novas. Os dados levantados e analisados mostram que “[...] não foram registradas alterações significativas na utilização de recursos didáticos, no seu pensamento pedagógico e nas suas práticas pedagógicas em resultado da adoção de REA”<sup>30</sup>.

No artigo “*La producción de Recursos Educativos Abiertos como práctica docente no presencial en el Profesorado en Biología*”, de Allendes e Gómez<sup>31</sup>, o objetivo foi apresentar os REAs que foram produzidos na experiência de prática profissional docente realizada por um grupo de alunos da disciplina Tecnologias da Informação no Ensino das Ciências, correspondente ao segundo ano do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Nacional de San Luis. A intervenção na disciplina contou com o valioso contributo do professor responsável pela disciplina e com a característica de estar imersa num sistema educativo não presencial, tanto a nível secundário como universitário. A partir de oito tópicos elencados, foram considerados objetivos de aprendizagem que orientaram a busca de recursos, utilizando-se ferramentas *web*, incluindo videoconferências. Os materiais desenvolvidos foram publicados num site específico, com o respectivo licenciamento, sendo utilizados posteriormente pela professora.

O artigo “*Creative use of information and communication technologies according to university professors and students*”, de Vilarinho-Pereira e Fleith<sup>32</sup>, teve como objetivo investigar o papel das tecnologias no desenvolvimento da criatividade e na motivação discente, segundo professores e estudantes universitários. Foram entrevistados nove professores de três grupos específicos: (i) os que utilizam as TICs de forma criativa; (ii) os que fazem uma utilização

29. CHTENA, Natascha. “Opening” art history: exploring the motivations and practices of faculty using Open Educational Resources in lower-level and general education art history courses. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 1, n. 23, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.5334/jime.677>

30. *Ibid.*, p. 23.

31. ALLENDES, Paola Andrea; GÓMEZ, Cintia Lorena. La producción de Recursos Educativos Abiertos como práctica docente no presencial en el profesorado en Biología. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, Buenos Aires, n. 28, p. 127-132, 2021. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e15>

32. VILARINHO-PEREIRA, Daniela Rezende; FLEITH, Denise de Souza. Creative use of information and communication technologies according to university professors and students. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 38, e190164, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190164>

tradicional dessas tecnologias; e (iii) os que não utilizam as TICs. Os REAs compartilhados pelos docentes nas entrevistas foram: (i) pesquisa de literatura na Internet; (ii) uso do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle); (iii) vídeos do YouTube gravados e indicados. Na análise e discussão dos resultados, o ensino dos professores foi organizado em três categorias: reciclagem constante, estratégias e planejamento. A categoria reciclagem constante mostra que os professores procuram melhorar suas práticas, transmitindo aos alunos seus domínios. Na categoria estratégias estão as inúmeras ferramentas e atividades que os professores escolhem para apresentar o conteúdo aos estudantes e desenvolver as competências necessárias para o seu futuro trabalho. As estratégias envolveram o uso das TICs, uma combinação de estratégias e o uso de métodos analógicos. Já a categoria planejamento refere-se à forma como os docentes lidam com a formulação do programa de estudos e até que ponto estão dispostos a adaptá-lo às exigências dos alunos, sendo que alguns são flexíveis e outros, estruturados. Esses resultados foram divididos em duas subcategorias: Flexível e Estruturado. Na etapa da pesquisa em que alunos preencheram um inventário de boas práticas, aqueles cujos professores não utilizavam as TICs avaliaram mais positivamente as práticas docentes quanto ao estímulo à criatividade. Um segundo resultado encontrado mostrou que o uso das tecnologias em sala de aula deve ser planejado conforme os objetivos que se pretende alcançar.

No artigo “*ChatGPT – a challenging tool for the university professors in their teaching practice*”, de Kiryakova e Angelova<sup>33</sup>, o objetivo foi explorar a opinião de professores universitários de uma universidade búlgara sobre as possibilidades e desafios do ChatGPT na realização de atividades docentes. Os dados coletados mostram que o uso do ChatGPT em aula envolveu: (i) produção de materiais didáticos e apresentações; (ii) elaboração de perguntas e questionários para avaliar os conhecimentos dos alunos; (iii) criação de exercícios práticos e tarefas a serem realizadas pelos alunos; (iv) elaboração de exercícios para os alunos corrigi-los e melhorá-los; (v) avaliação dos alunos; e (vi) *feedback* personalizado.

O artigo “*Insights into a community of inquiry that emerged during academics’ emergency remote university teaching of chemistry in response to concern for students*”<sup>34</sup> explorou as experiências, percepções e abordagens de ensino de professores universitários de Química, nas Filipinas, durante a pandemia de covid-19. As estratégias utilizadas pelos professores envolveram: (i) uso das TICs para apresentar *slides*; (ii) uso de plataformas para compartilhar *slides*; (iii) uso de *quizzes* on-line para iniciar as aulas; (iv) uso do Jamboard para apresentar problemas e estimular a participação dos alunos na discussão. Na visão dos professores, apesar de o impacto da pandemia ter sido negativo nas experiências de sala de aula, os professores afirmaram que continuaram sendo capazes de entregar as tarefas de ensino e gerir as preocupações dos alunos. O impacto negativo se deu pelo fato de as Filipinas continuarem lutando para

33. KIRYAKOVA, Gabriela; ANGELOVA, Nadezhda. ChatGPT–A challenging tool for the university professors in their teaching practice. *Education Sciences*, v. 13, n. 10, 1056, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13101056>

34. REYES, Charisse T.; THOMPSON, Christopher D.; LAWRIE, Gwendolyn A.; KYNE, Sara H. Insights into a Community of Inquiry that emerged during academics’ emergency remote university teaching of chemistry in response to concern for students. *Research in Science & Technological Education*, v. 42, n. 4, p. 1042-1068, 2023. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2202387>



- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonogo

estabelecer uma infraestrutura robusta para promover a aprendizagem on-line e melhorada pela tecnologia. Nesse sentido, as pedagogias e práticas concebidas tinham que permitir experiências de aprendizagem acessíveis aos seus alunos, por meio da curadoria de ferramentas on-line que exigiam largura de banda mínima e baixo consumo de dados da internet.

Após a análise de cada um dos sete artigos, o Quadro 2 apresenta as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes durante o período da pandemia ocasionada pela covid-19, sendo que, em algumas situações, apenas foram elencados os REAs utilizados.

Com base nas 22 estratégias, incluindo avaliação e/ou REAs utilizados, percebe-se que 10 delas, vinculadas a quatro artigos, envolvem ações pedagógicas inovadoras, sendo elas: (i) ferramentas de avaliação formativa, com uso de rubricas e *feedback* imediato; (ii) uso do ChatGPT; (iii) uso de *quizzes* on-line e (iv) uso do Jamboard para estimular a participação dos alunos em debates. Com relação ao uso de rubricas nas avaliações formativas, Nicola e Amante<sup>35</sup> afirmam que o seu uso é um dos caminhos para alcançar a qualidade da educação no ensino superior, sendo muito significativo em atividades de avaliação centradas nos estudantes e orientadas por critérios de desempenho bem definidos.

## Quadro 2: Estratégias educacionais e/ou REAs utilizados nos artigos da revisão sistemática

Autores e Ano	Título	Estratégias e/ou REAs utilizados
Casnati et al. (2020)	<i>NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia covid-19</i>	(1) Ferramenta de avaliação no AVA, dando ênfase à avaliação formativa, com foco na aprendizagem dos alunos e no uso de rubricas.
Marchisio et al. (2020)	<i>Start@unito as Open Educational Practice in Higher Education</i>	(2) Ferramenta de Avaliação Formativa Automática, dentro do AVA, que fornece aos alunos um <i>feedback</i> imediato e interativo, aumentando a interatividade e a adaptabilidade.
Chtena (2021)	<i>Art History: exploring the motivations and practices of faculty using Open Educational Resources in lower-level and general education art history courses</i>	(3) Busca de museus via Google; (4) MOOCs ( <i>Massive Open Online Course</i> ); (5) Vídeos; (6) Livros digitais; (7) Séries de documentários; (8) Artigos.
Allendes; Gómez (2021)	<i>La producción de Recursos Educativos Abiertos como práctica docente no presencial en el profesorado en biología</i>	(9) Uso de videoconferência

35. NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, e07582, 2021. <https://doi.org/10.18222/eaee.v32.7582>

Vilarinho-Pereira; Fleith, (2021)	<i>Creative use of information and communication technologies according to university professors and students</i>	(10) Pesquisa de literatura na Internet; (11) Uso do Moodle; (12) Vídeos do YouTube gravados e indicados.
Kiryakova; Angelova (2023)	<i>ChatGPT—A challenging tool for the university professors in their teaching practice</i>	Uso do ChatGPT na: (13) produção de materiais didáticos e apresentações; (14) elaboração de perguntas e questionários para avaliar os conhecimentos dos alunos; (15) criação de exercícios práticos e tarefas a serem realizadas pelos alunos; (16) elaboração de exercícios para os alunos corrigi-los e melhorá-los; (17) avaliação dos alunos; (18) <i>feedback</i> personalizado.
Reyes et al. (2023)	<i>Insights into a community of inquiry that emerged during academics' emergency remote university teaching of chemistry in response to concern for students</i>	(19) Uso das TICs para apresentar slides; (20) Uso de plataformas para compartilhar slides; (21) Uso de <i>quizzes</i> on-line para iniciar as aulas; (22) Uso do Jamboard para apresentar problemas e estimular a participação dos alunos na discussão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Com um olhar para atividades centradas nos estudantes, o uso do ChatGPT também oportuniza o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras. O seu uso melhora a experiência de aprendizagem dos estudantes e promove uma maior interação destes com os docentes. “À medida que as suas possibilidades são investigadas e compreendidas, a utilização do ChatGPT na educação revela um potencial significativo para transformar os métodos de ensino e aprendizagem”<sup>36</sup>.

Os demais itens elencados no Quadro 2 apresentam apenas os REAs, sendo que o uso destes pode ser considerado tradicional ou inovador, de acordo com as estratégias pedagógicas planejadas. Com um olhar macro para os artigos analisados, percebe-se que o estímulo à criatividade dos alunos é mais trabalhado em estratégias que se utilizam de recursos analógicos. Além disso, os AVAs e suas ferramentas não apresentam ações pedagógicas inovadoras, seguindo modelos já desenvolvidos e usados antes da pandemia.

De modo geral, percebe-se que, enquanto alguns artigos, como é o caso do “*NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia covid-19*”, demonstraram avanços significativos no uso pedagógico dos REAs, outros, como no caso do “*Art History: exploring the motivations and practices of faculty using Open Educational Resources in lower-level and general education art history*”

36. MONTENEGRO-RUEDA, Marta; FERNÁNDEZ-CERERO, José; FERNÁNDEZ-BATANERO, José Maria; MENESES, Eloy López. Impact of implementation of ChatGPT in education: a systematic review. *Computers*, v. 12, n. 8, 153, 2023. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>

- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonego

*courses*”, limitaram-se a descrever a adoção de recursos sem explorar criticamente sua aplicação em estratégias pedagógicas mais robustas. Há ainda o artigo “*ChatGPT – a challenging tool for the university professors in their teaching practice*”, que mostra que o uso do ChatGPT revela um campo de possibilidades ainda em desenvolvimento, com grande potencial para transformar práticas pedagógicas. Isso aponta para uma necessidade fundamental de garantir a integração dos REAs às estratégias pedagógicas, transcendendo a utilização instrumental dos recursos, mas também em sua capacidade de promover um ensino reflexivo, criativo e equitativo.

Por fim, os trabalhos mostraram que as instituições de ensino superior se preocuparam em buscar possibilidades nos REAs que fossem acessíveis aos estudantes, em relação à infraestrutura disponível. Sendo assim, com base nos sete artigos analisados, percebe-se que o uso dos REAs, que deveria implicar estratégias pedagógicas inovadoras, nem sempre gera mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre o impacto dos REAs no fazer pedagógico docente, conclui-se que eles estão sendo usados pelo menos desde 2020 e têm desempenhado um papel fundamental na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção de estratégias educacionais mais democráticas e colaborativas. Os REAs, ao serem incorporados no planejamento e execução das aulas, não apenas enriquecem o repertório de recursos disponíveis para alunos e professores, mas também estimulam a criatividade, a personalização do ensino e o compartilhamento de saberes.

Os REAs têm potencial educativo e colaborativo quando integrados de maneira eficaz às estratégias pedagógicas, proporcionando uma variedade de materiais didáticos sem restrições de direitos autorais. Isso está permitindo que os educadores adaptem e remixem conteúdos para atender às necessidades específicas de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Destaca-se também a importância dos recursos educacionais abertos para superar as barreiras econômicas que muitas vezes impedem os estudantes de acessarem materiais educativos de qualidade. Os REAs estão ampliando as oportunidades de aprendizagem para estudantes de diversas realidades socioeconômicas, contribuindo para a equidade educacional.

Contudo admite-se que a efetiva implementação desses recursos na aprendizagem requer conhecimentos específicos, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, para que os REAs possam ser plenamente explorados. Se desejamos um mundo com oportunidades para todos, é nosso papel, como profissionais da educação, estimular a cultura *open source*.

## REFERÊNCIAS

ALLENDES, Paola Andrea; GÓMEZ, Cintia Lorena. La producción de Recursos Educativos Abiertos como práctica docente no presencial en el profesorado en Biología. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, Buenos Aires, n. 28, p. 127-132, 2021. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e15>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018**. Define critérios e procedimentos para a produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_451\\_16052018.pdf](https://educacaoconectada.mec.gov.br/images/pdf/portaria_451_16052018.pdf). Acesso em: 26 dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1 de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CASNATI, Ana María; GALVÁN, Mariana Porta; SOLANA, Virginia; MARRERO, Cecilia. NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia covid-19. **Inter-Cambios: Dilemas e transições do Ensino Superior**, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2020. <https://doi.org/10.29156/INTER.7.2.13>

CHTENA, Natascha. “Opening” art history: exploring the motivations and practices of faculty using Open Educational Resources in lower-level and general education art history courses. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, n. 23, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.5334/jime.677>

HEREDIA, Jimena de Mello; RODRIGUES, Rosângela Schwarz; VIEIRA, Eleonora Milano Falcão. Produção científica sobre recursos educacionais abertos. **Transinformação**, v. 29, n. 1, p. 101-113, 2017. <https://doi.org/10.1590/2318-08892017000100010>

KIRYAKOVA, Gabriela; ANGELOVA, Nadezhda. ChatGPT—A challenging tool for the university professors in their teaching practice. **Education Sciences**, v. 13, n. 10, 1056, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13101056>

LEFFA, Vilson J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, 2016. <https://doi.org/10.1590/010318134942176081>

MACHADO, Leticia Rocha; RIBEIRO, Ana Carolina; SONEGO, Anna Helena Silveira; BARVINSKI, Carla Adriana; TORREZZAN, Cristina Alba

- Murillo Pereira Azevedo, Ana Michels, Flávia Feron Luiz e Anna Helena Silveira Sonego

Wildt; SAMPAIO, Deyse Cristina Frizzo; FERREIRA, Gislaine Rossetti Madureira; BEHAR, Patricia Alejandra; GRANDE, Tássia Priscila Fagundes. Estratégias pedagógicas na educação a distância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 34, n. 2, p. 183-199, 2021. <https://doi.org/10.21814/rpe.18550>

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; Mazzardo, Mara Denize; MORISSO, Maríndia Mattos; ALBERTI, Taís Fim; LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli; ORNELAS, Norberto Quintana Guidotti de; WAGNER, Bruna Roberta; LAMBRECHT, Paula Karine Dolovitsch. **Formação de professores e recursos educacionais abertos (REA)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/formacao-professores-rea/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

MARCHISIO, Marina; SACCHET, Matteo; RABELLINO, Sergio. Start@unito as Open Educational Practice in Higher Education. **Journal of e-Learning and Knowledge Society**, v. 16, n. 4, p. 46-55, 2020. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135354>

MAZZARDO, Mara Denize; NOBRE, Ana; MALLMANN, Elena Maria. Competências digitais dos professores para produção de recursos educacionais abertos (REA). **Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 62-78, 2019. Disponível em: [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/22057/16233](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/22057/16233). Acesso em: 22 mar. 2025.

MONTENEGRO-RUEDA, Marta; FERNÁNDEZ-CERERO, José; FERNÁNDEZ-BATANERO, José Maria; MENESES, Eloy López. Impact of implementation of ChatGPT in education: a systematic review. **Computers**, v. 12, n. 8, 153, 2023. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>

MORAIS, Kátia Gonçalves; RODRIGUES, Creuza Ferreira; CARVALHO, Lílian Amaral de Moraes. Panorama do uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) no contexto didático. **Tecnia**, v. 7, n. 2, p. 147-166, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/23/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e07582, 2021. <https://doi.org/10.18222/eaev32.7582>

ORTIZ, José Oxlei de Souza; DORNELES, Aline Machado. Estratégias educacionais para a apropriação de Recursos Educacionais Abertos (REA): reflexões teóricas e potencialidades. **Revista EmRede**, v. 9, n. 2, p. 1-27, 2022. <https://doi.org/10.53628/emrede.v9i2.900>

PEREIRA, Bruna Karen Grilo; CARVALHO, Jéssica Araújo; GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; JUNQUEIRA, Clara Cassiolato. Isolamento social e processos educativos à distância: limites e desafios para o conhecimento

escolar. **Revista de Psicologia da UNESP**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 175-198, 2021. <https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210015>

PROJETO REA.br. **Iniciativa Educação Aberta**, 2022. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>

REYES, Charisse T.; THOMPSON, Christopher D.; LAWRIE, Gwendolyn A.; KYNE, Sara H. Insights into a Community of Inquiry that emerged during academics' emergency remote university teaching of chemistry in response to concern for students. **Research in Science & Technological Education**, v. 42, n. 4, p. 1042-1068, 2023. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2202387>

UNESCO. **Declaração REA de Paris**. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246687_por). Acesso em: 25 dez. 2023.

VEIGA, Maicon Guiland. Direito à educação e os recursos educacionais abertos (REA) no auxílio às coordenações pedagógicas em época de pandemia. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 14, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/14/direito-a-educacao-e-os-recursos-educacionais-abertos-rea-no-auxilio-as-coordenacoes-pedagogicas-em-epoca-de-pandemia>. Acesso em: 22 mar. 2025.

VILARINHO-PEREIRA, Daniela Rezende; FLEITH, Denise de Souza. Creative use of information and communication technologies according to university professors and students. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 38, e190164, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e190164>

ZANIN, Alice Aquino. Recursos educacionais abertos e direitos autorais: análise de sítios educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227174, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227174>



# Letramento midiático e direito à comunicação: um mapeamento de ações públicas e da produção acadêmica<sup>1</sup>

Beatriz Becker

*Professora emérita e docente do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM-UFRJ) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.*

*E-mail: beatrizbecker@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6665-8911>.*

Beatriz Silva Goes

*Jornalista e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM-UFRJ).*

*E-mail: beatrizsgoes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2938-6369>.*

André Pelliccione

*Jornalista e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM-UFRJ).*

*E-mail: apzeppelin5@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5915-2402>.*

**Resumo:** A produção e o consumo de conteúdos maliciosos na internet, o fenômeno da plataformação, o crescimento do uso de algoritmos e de inteligência artificial (IA) e o avanço de governos extremistas geram um declínio da confiança nas instituições e nas práticas democráticas. O letramento midiático é um instrumento importante para apreender os direitos à informação e à comunicação. Entretanto, o exercício da cidadania implica conhecer legislações e regulações que garantem esses direitos. Este estudo apresenta um mapeamento exploratório da produção acadêmica e de ações públicas no Brasil referentes aos direitos humanos digitais, buscando colaborar no combate à desinformação.

**Abstract:** The production and consumption of malicious content on the internet, the phenomenon of platformization, the growth in the use of algorithms and artificial intelligence (AI) and the rise of extremist governments cause a decline in trust in democratic institutions and practices. Media literacy is an important tool for understanding the rights to information and communication. However, exercising citizenship implies knowing the laws and regulations that guarantee these rights. This study presents an exploratory mapping of academic production and public actions in Brazil relating to digital human rights, seeking to collaborate in combating disinformation.

1. A versão preliminar deste artigo foi apresentada previamente em formato de resumo expandido no GP04 Comunicação e Educação no 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, realizado de 27 e 29 de agosto de 2024 na etapa remota.

**Recebido: 02/10/2024**

**Aprovado: 21/01/2025**



2. LUVIZOTTO, Caroline Kraus; SENA, Kárita Emanuele Ribeiro. Cidadania Digital e tecnologia em rede: entre comunicação, algoritmos e aplicativos cívicos. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, e6070, 2022. <https://doi.org/10.18617/liinc.v18i2.6070>

3. SCHNEIDER, Marco. **A Era da Desinformação**: pós-verdade, fake news e outras armadilhas. Rio de Janeiro, Garamond, 2022.

4. KEMP, Simon. **Digital 2024**: Global News Report. DataReportal, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-news-report>. Acesso em: 8 jun. 2024; KEMP, Simon. **Digital 2024**: Brazil. DataReportal, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-brazil>. Acesso em: 8 jun. 2024.

5. BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: SECOM, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023\\_secom-sp\\_digi\\_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-sp_digi_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

6. 'FAKE NEWS' is the number one worry for internet users worldwide. **Lloyd's Register Foundation**, 6 out. 2020. Disponível em: <https://wpr.lrfoundation.org.uk/news/fake-news-is-the-number-one-worry-for-internet-users-worldwide>. Acesso em: 29 set. 2024.

7. D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito; HENN, Ronaldo. Desinformação, plataformas, pandemia: um panorama e novos desafios de pesquisa. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo,

*Palavras-chave*: letramento midiático; *news literacy*; direito à comunicação e à informação; legislações e regulações; produção acadêmica brasileira.

*Keywords*: media literacy; news literacy; right to communication and information; laws and regulations; Brazilian academic production.

## 1. INTRODUÇÃO

Na passagem para o novo milênio, a digitalização dos meios e o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs) provocaram mudanças na forma como a sociedade produz, consome informações e se comunica. Essa transformação resultou em um intenso e contínuo fluxo informacional que tem alimentado a desinformação e impulsionado a disseminação de *fake news* nas plataformas e redes sociais<sup>2</sup>. Tais informações falsas são compostas por elementos verdadeiros ou verossímeis muitas vezes disfarçadas de notícias, caracterizadas por conteúdos reacionários, misóginos, racistas, homofóbicos e neofascistas, propagadas de maneira acelerada em redes e plataformas digitais mediadas por algoritmos das *big techs* que acumulam cada vez mais capital<sup>3</sup>. No Brasil, a maioria dos 187,9 milhões de usuários da internet utiliza as redes sociais, um total de 144 milhões de pessoas<sup>4</sup>. Entretanto, a desigualdade socioeconômica impacta o agenciamento de pessoas no ambiente digital, reforçando assimetrias e poderes dominantes. Dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação de 2021 revelam que indivíduos mais favorecidos economicamente são os principais agentes envolvidos na produção e circulação de conteúdo<sup>5</sup>. O recebimento de informações falsas é a maior preocupação de 57% dos usuários da internet no País e em 141 países do mundo ao navegarem nas redes sociais<sup>6</sup>. O ambiente digital se tornou um espaço profícuo para consumo e circulação de conteúdos enganosos e discursos de ódio que abordam os acontecimentos de maneira tendenciosa e afetam a ciência, a saúde pública e a política<sup>7</sup>.

A facilidade de compartilhar informações sem a devida verificação e a velocidade com que as informações falsas se propagam comprometem a qualidade do debate público<sup>8</sup>. A *News Literacy* pode contribuir para uma navegação mais segura no atual ecossistema informativo e para uma inserção mais consciente no ambiente midiático<sup>9</sup>. A alfabetização digital colabora para as práticas democráticas diante do fenômeno da platformização, do crescimento do uso de algoritmos e de inteligência artificial (IA) e dos danos causados pela proliferação de *fake news* no Brasil e no mundo, despertando um olhar crítico sobre os conteúdos que consumimos e a mediação da mídia<sup>10</sup>. O letramento midiático também promove o exercício da cidadania e a proteção dos direitos humanos digitais, os quais garantem a liberdade de expressão, o acesso à informação e a participação democrática no ambiente virtual<sup>11</sup>. No entanto, o exercício da cidadania implica conhecer legislações e regulações que garantem os direitos

à comunicação e à informação e podem auxiliar pessoas de todas as idades a navegar na internet e a acessar informações com maior segurança e autonomia.

Neste trabalho, buscamos articular as ações públicas relacionadas aos direitos à comunicação no Brasil com a produção acadêmica sobre o letramento midiático no País. Assim, apresentamos um mapeamento exploratório de documentos de referência nacional e internacional relacionados aos direitos à informação e comunicação, liberdade de expressão e regulação de plataformas digitais. Inspirados na metodologia proposta por Becker<sup>12</sup>, sistematizamos também um mapeamento da produção acadêmica nacional sobre esta temática, mais especificamente dos artigos publicados em revistas brasileiras da área da Comunicação nos estratos A1, A2, A3 e A4 nos últimos três anos, de 2022 a 2024. Tomamos como base o último Qualis divulgado pela Capes<sup>13</sup> e utilizamos as seguintes palavras-chave nos sistemas de busca dos periódicos: letramento midiático; alfabetização midiática; *news literacy*; direito à comunicação; e direito à informação. A partir deste mapeamento exploratório e da sistematização da produção acadêmica na área da Comunicação sobre essa temática, este trabalho apresenta uma reflexão sobre a relevância dos direitos humanos digitais e sobre o letramento midiático como instrumentos relevantes de combate à desinformação. A produção e o consumo de conteúdos maliciosos na internet com interesses políticos e financeiros escusos que apelam às crenças e às emoções colocam as sociedades democráticas em risco, pois geram um declínio da confiança nos meios de comunicação, nas instituições e nas práticas democráticas<sup>14</sup>.

## 2. DIREITOS À COMUNICAÇÃO E À INFORMAÇÃO: DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA NO BRASIL E NO EXTERIOR

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>15</sup> em 1948, é considerada um dos marcos fundamentais para que diferentes nações pudessem elaborar e aperfeiçoar legislações que garantissem o exercício dos direitos à comunicação e à informação nas décadas seguintes. Elaborada após a derrota de regimes totalitários e nazifascistas na Segunda Guerra Mundial, a Declaração de 1948 expressa um conjunto de ideais democráticos que classificam os direitos à comunicação e à informação, implícitos no direito à liberdade de expressão, como direitos tão fundamentais quanto os direitos de moradia, alimentação, saúde, segurança e educação. Hoje, de acordo com a Unesco<sup>16</sup>, agência especializada da ONU em Educação, Ciência e Cultura, é preciso existir transparência das responsabilidades de plataformas e redes sociais no ambiente *online*; padrões internacionais éticos e de qualidade que assegurem a liberdade de expressão, a educação midiática e oportunidades de os cidadãos realizarem engajamentos

v. 23, n. 2, p. 2-13, 2021. <https://doi.org/10.4013/fem.2021.232.01>

8. BECKER, Beatriz. **A construção audiovisual da realidade**: uma historiografia das narrativas jornalísticas audiovisuais em áudio e vídeo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022; D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. 1. ed. São Paulo, Faro Editorial, 2018. p. 41-60.

9. BECKER, Beatriz. *News Literacy*: a potência do diálogo entre jornalismo e educação contra a desinformação. **Esferas**: Brasília, n. 29, 2024. <https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14752>

10. SPINELLI, Egle Müller. Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania. **Intercom - RBCC**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 127-143, 2021. <https://doi.org/10.1590/1809-58442021307>

11. Os direitos humanos digitais ainda incluem novos direitos relacionados ao uso das tecnologias digitais, como o direito à proteção de dados pessoais, à neutralidade da rede, à inclusão digital e à educação e cidadania digitais. Cf. CARDOZO, Alexandre Gíanes. O que são direitos humanos digitais? **Jusbrasil**, 28 maio 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-sao-direitos-humanos-digitais/1847271276>. Acesso em: 17 jun. 2024.

12. BECKER, *op. cit.*

13. CAPES. **Metodologia do Qualis Referência - Quadriênio 2017-2020**. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/avaliacao-quadrinial-2017-2020/metodologia-do-qualis-referencia-quadrinio-2017-2020>. Acesso em: 17 jun. 2024.

14. BECKER, *op. cit.*

15. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

16. UNESCO. **Journalism is a public good: world trends in freedom of expression and media development: global report 2021/2022**. Paris, Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380618>. Acesso em: 8 dez. 2024.

17. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

18. LIESEN, Maurício. **Comunicação & Direitos Humanos: elementos para um jornalismo responsável**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2020.

19. BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

20. PAES, Eneida Bastos. **O direito de saber: o acesso à informação governamental no Brasil a partir da Constituição de 1988 até a publicação da Lei n. 12.527, de 2011**. 2011. 226

cívicos na internet e nas redes com conhecimento de seus direitos digitais, fortalecendo as sociedades democráticas.

No Brasil, as principais reivindicações históricas dos direitos humanos estão reunidas na Constituição de 1988<sup>17</sup>, inclusive aquelas relacionadas aos direitos à comunicação, à liberdade de expressão e opinião, à liberdade de informação e à proteção da fonte e do trabalho jornalístico. No art. 220, parágrafo 5º, a Constituição proíbe os monopólios midiáticos, porém, poucos grupos familiares ainda controlam a maior produção midiática do país, determinando o debate público de acordo com seus interesses, e parte dos proprietários dos meios são também parlamentares ou seus representantes no congresso nacional. A concretização dos direitos à comunicação e à informação demanda a democratização da mídia, uma luta que continua<sup>18</sup>.

A promulgação da Lei de Acesso à Informação - LAI, sancionada em novembro de 2011<sup>19</sup>, consolidou o princípio de que todos os cidadãos têm o direito de receber informações dos órgãos públicos<sup>20</sup>. A LAI levou a Administração Pública a sistematizar a divulgação de suas ações e serviços em portais de internet e a estar preparada para receber e atender a demandas sobre pedidos de informação. Informações antes protegidas por um injustificável sigilo passaram a ser acessíveis aos cidadãos brasileiros em repositórios e bancos de dados. Assim, a LAI promoveu a transparência da Administração Pública e a democratização do acesso à informação no Brasil.

Promulgado em 2014, o Marco Civil da Internet<sup>21</sup> estabeleceu princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. A elaboração da lei foi respaldada em consultas públicas que envolveram a participação de diversos atores da sociedade civil. O Marco Civil atende a princípios de natureza democrática, como a liberdade de expressão, a manutenção da natureza livre da internet, a neutralidade, a função social da rede, a guarda de dados e a proteção da privacidade<sup>22</sup>. Ao mesmo tempo, o documento impõe obrigações e responsabilidades a usuários e provedores referentes à disponibilização de conteúdos na rede. O Marco Civil<sup>23</sup> evidencia a necessidade de equilíbrio entre a garantia da liberdade de expressão e a necessidade de regulação, destacando que nem a censura à liberdade de expressão nem a permissividade que potencializa fenômenos como desinformação e discursos de ódio nos ambientes digitais contribuem para as práticas democráticas. O documento pode ser valioso instrumento para que plataformas digitais procedam à moderação de conteúdos inverídicos e/ou duvidosos não apenas quando tais conteúdos violam seus próprios termos de uso, mas para atender a expectativas e direitos fundamentais de seus usuários. Em setembro de 2021, o governo Bolsonaro editou a Medida Provisória (MP) n. 1.068, alterando o Marco Civil da Internet para dificultar a retirada ou redução do alcance de conteúdos inverídicos postados em plataformas digitais. Após pressão da sociedade civil, no entanto, a MP foi devolvida pelo Senado ao Poder Executivo e perdeu o seu efeito legal<sup>24</sup>.

Sancionada em 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)<sup>25</sup> dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais. Embora a Constituição Federal de 1988 já possua marcos fundamentais sobre direito à proteção de dados — como o direito à privacidade, o Habeas-Data e o Código de Defesa do Consumidor (CDC) —, a LGPD sistematiza em um único dispositivo legal, “os requisitos para que o tratamento de dados pessoais ocorra de maneira segura para o titular de dados”<sup>26</sup>, e estabelece responsabilidades e obrigações para àqueles a quem cabem as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais, os quais podem ser tanto pessoas quanto instituições públicas ou privadas. A LGPD viabilizou a inclusão do Brasil no rol das 140 nações que atualmente possuem leis e regulamentos para a proteção de dados de seus cidadãos<sup>27</sup>.

Os temas intrínsecos ao Marco Civil da Internet e às políticas voltadas à proteção de dados inserem-se num arcabouço mais amplo de debates e reflexões sobre a necessidade de combate à desinformação, potencializada pelo desenvolvimento e uso das grandes plataformas digitais e a partir da disseminação massiva de informações falsas e negacionistas durante a pandemia da covid-19. Porém, a definição de políticas regulatórias é questão complexa, pois demanda práticas capazes de permitir uma efetiva moderação de conteúdo sem violar o direito à liberdade de expressão em sociedades democráticas. Tal definição tem características distintas em diferentes países e varia de acordo com o nível de ação de entes públicos, “da autorregulação à regulação estatal, passando pela correção”<sup>28</sup>.

O Projeto de Lei n.º 2.630, ou PL das *fake news*, que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, situa-se no cerne do debate sobre o enfrentamento às informações falsas. Tal projeto de lei é direcionado ao estabelecimento de normas e diretrizes para o combate à disseminação de desinformação e conteúdos enganosos na internet, especialmente nas plataformas e redes sociais, buscando garantir a segurança, a transparência e a responsabilidade no ambiente digital. O texto responsabiliza as plataformas pela difusão de informações falsas nos ambientes digitais, exige a identificação de anunciantes e impulsionadores, criminaliza a divulgação de conteúdos falsos e estabelece penalidades às empresas que não prevenirem práticas ilegais em seus serviços<sup>29</sup>.

O PL das *fake news* foi aprovado pelo Senado Federal em 2020. Após a aprovação naquela casa, o projeto seguiu para análise na Câmara dos Deputados e passou por diversas discussões e alterações. No entanto, sua tramitação na Câmara enfrentou resistência. Em 9 de abril de 2024, o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, anunciou a criação de um grupo de trabalho para discutir uma nova proposta de regulação das redes sociais. O grupo foi criado após Lira alegar que o debate sobre o PL das *fake news* estaria contaminado pela polarização política e que, por isso, deveria ser recomeçado<sup>30</sup>. O Projeto de Lei n. 2.630, nos moldes atuais, não deverá mais ser votado em plenário, uma

f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/42024>. Acesso em: 29 set. 2024; BRENOL, Marli Viegas. **Jornalismo e transparência pública digital**: aliados pela qualidade do debate público. Intexto, Porto Alegre, n. 52, e94992, 2021. <https://doi.org/10.19132/1807-8583202152.94992>

21. BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm). Acesso em: 23 maio 2024.

22. MULHOLAND, Caitlin. Marco Civil da Internet: entre a liberdade de expressão e a moderação de conteúdo. In: MAURICIO, Patrícia; SABACK, Lilian (org.). **Regulação das Comunicações e o Interesse Público**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2024. p. 103-116.

23. *Ibid.*

24. PRESIDENTE DO CONGRESSO devolve ao governo a MP que limita remoção de conteúdos em redes sociais. Câmara dos Deputados, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/805965-presidente-do-congresso-devolve-ao-governo-a-mp-que-limita-remocao-de-conteudos-em-redes-sociais>. Acesso em: 18 ago. 2024.

25. BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

26. PALMEIRA, Mariana. A LGPD é pop. In: MAURICIO, Patrícia; SABACK, Lilian



(org.). **Regulação das Comunicações e o Interesse Público**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2024. p. 117-133.

27. *Ibid.*

28. *Ibid.*, p. 138.

29. *Ibid.*

30. CARMO, Wendal. Câmara decide criar grupo de trabalho para refazer o texto do PL das Fake News. **Carta Capital**, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-decide-criar-grupo-de-trabalho-para-refazer-o-texto-do-pl-das-fake-news/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

31. STF assina acordo com redes sociais para combater a desinformação. **Agência Brasil**, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-06/stf-assina-acordo-com-redes-sociais-para-combater-desinformacao>. Acesso em: 16 jun. 2024.

32. BRASIL, 2023.

33. As revistas, dos estratos A1-A4, *Estudos em Jornalismo e Mídia*, *E-Compós*, *Intercom*, *Observatório e Liinc em Revista* ainda não haviam publicado nenhum volume em 2024 até a coleta de dados desta pesquisa. Já as revistas *Discursos Fotográficos* e *Questões Transversais* tiveram sua última edição publicada em 2022. A revista *Verso e Reverso* teve sua última publicação em 2019. Contudo todas foram contabilizadas no mapeamento deste artigo por constarem na relação de periódicos da área da Comunicação de estratos A1-A4 de acordo o Qualis definitivo 2017-2020 da Capes.

vez que não se conseguiu chegar a um consenso em torno do texto devido à complexidade do tema e às disputas políticas que levaram a divergências ao longo do processo legislativo na Câmara dos Deputados.

O acordo do Supremo Tribunal Federal (STF) com as principais plataformas que operam redes sociais também visa combater as informações falsas, incentivando ações educativas e de conscientização sobre os efeitos negativos da produção de desinformação<sup>31</sup>. Com o intuito de promover habilidades e competências para pessoas de todas as idades poderem acessar, consumir, analisar e produzir informações de forma crítica e criativa no ambiente digital, a Secretaria de Comunicação da Presidência da República (SECOM) apresentou, em 2023, a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM), destacando a importância da educação midiática para a cidadania, os direitos humanos e as práticas democráticas em um ambiente digital plural e seguro.<sup>32</sup>

O letramento midiático implica conhecer legislações e regulações que garantem os direitos à informação e à comunicação e o exercício da cidadania, diante do fenômeno da plataformização, do crescimento do uso de algoritmos e de IAs e da proliferação de *fake news* em todo o mundo. O mapeamento exploratório de ações públicas disponíveis no Brasil referentes aos direitos humanos digitais sistematizados neste estudo e da produção acadêmica sobre alfabetização midiática busca colaborar para o enfrentamento da desinformação no atual ecossistema informativo.

### 3. MAPEAMENTO EXPLORATÓRIO

Inspirados na metodologia proposta por Becker (2024), realizamos um mapeamento exploratório dos artigos científicos da área da Comunicação sobre essa temática publicados em revistas nacionais da área da Comunicação dos estratos A1-A4 nos últimos três anos, de 2022 a 2024. Buscamos os artigos mediante a inserção das palavras-chave: letramento midiático; alfabetização midiática; *news literacy*; direito à comunicação; e direito à informação no sistema de busca de cada uma das plataformas dos periódicos, de acordo com o Qualis do quadriênio 2017-2020, o último divulgado pela Capes.

A coleta dos dados foi realizada na última quinzena de julho de 2024<sup>33</sup>. Foram identificados, nos últimos três anos, 35 trabalhos com o uso das referidas palavras-chave nas revistas de estratos A1-A4, da área da Comunicação. Identificamos que 15 das 26 revistas nacionais dos estratos mencionados publicaram artigos sobre as temáticas estudadas, correspondendo a 57,69% dos periódicos identificados. Formado o *corpus* do mapeamento, a análise seguiu duas etapas distintas. Na primeira fase, identificamos os trabalhos e as principais questões discutidas pelos autores. Na segunda etapa, sistematizamos os dados apurados e interpretamos os resultados. Letramento Midiático foi a palavra-chave inserida na busca que reuniu o maior número de artigos, um conjunto de 11 trabalhos, sinalizados no Quadro 1.

### Quadro 1: Mapeamento dos artigos sobre Letramento Midiático publicados em periódicos nacionais estratos A1-A4 (Qualis 2017-2020)

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
Famecos (A2)	PUC-RS	Educação midiática a serviço da desconstrução de estereótipos de gênero	Andréa Doyle	2022	<a href="https://doi.org/10.15448/1980-3729.2022.1.40880">https://doi.org/10.15448/1980-3729.2022.1.40880</a>
Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (A2)	INTERCOM	Juventude, ciência e noções sobre a verdade consumo de informação científica por estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro	Lumárya Souza; Thaiane Moreira de Oliveira; Maria Elizabeth Melo	2023	<a href="https://doi.org/10.1590/1809-58442023106pt">https://doi.org/10.1590/1809-58442023106pt</a>
Contracampo (A3)	UFF	1. Letramento digital e midiático na escola: notas iniciais sobre o papel da educação para a informação	Marcio G. Gonçalves	2023	<a href="https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i2.57743">https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i2.57743</a>
		2. Real ou Fake: desenvolvimento e aplicação de um jogo de cartas para o combate à desinformação no interior do Pará	Elaine Javorski; Camila Gusmão; Janine Bargas	2023	<a href="https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i3.58268">https://doi.org/10.22409/contracampo.v42i3.58268</a>
Eco-Pós (A3)	UFRJ	O enfrentamento à desinformação sobre saúde pública no Brasil registros entre 2020 e 2022	Pâmela Pinto; Eleonora de Magalhães	2023	<a href="https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i01.28051">https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i01.28051</a>
Comunicação e Educação (A4)	USP	1. Desenvolvendo capacidades para a comunicação democrática: uma abordagem integrada de ensino baseada na deliberação	Rousiley Celi Moreira Maia; Gabriella Hauber; Augusto Veloso Leão; Leonardo Santa Inês Cunha	2024	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p43-64">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p43-64</a>
		2. CULTPOP: estratégias e experiências para a popularização da ciência e da cultura pop	Adriana Amaral; Beatriz Blanco; Caroline Govari; Jornara Corodva; Rafaela Tabasnik; Stella Caetano; Tatyane Larrubia; Larissa Becko	2023	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p165-184">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p165-184</a>
		3. Educação midiática e os limites da “alfabetização”: orientações ecológicas para plataformas performativas	T. Philip Nichols; Robert Jean LeBlanc	2023	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p151-181">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p151-181</a>
		4. A literacia midiática como ferramenta para amplificar a participação no jornalismo: um estudo de jovens universitários do ABC Paulista	Matheus Cestari Cunha; Marli dos Santos	2023	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p125-139">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p125-139</a>
		5. #HoraDeVotar: uma experiência de media literacy durante o ensino remoto	Adriana Barsotti; Barbara Emanuel; Rachel Bertol	2022	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p155-168">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p155-168</a>

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
Lumina (A4)	UFJF	Mapas das mediações e territórios de expressão para uma política da educação midiática: o grupo EntreMídias	Rejane Moreira	2023	<a href="https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40447">https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40447</a>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os artigos versam sobre o papel das escolas na promoção da educação midiática mediante o uso de práticas de ensino para desconstrução de estereótipos de gênero; a importância do Caderno de Tecnologia 2021 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP); e a relevância da produção de planos de aula capazes de despertar o pensamento crítico dos estudantes e um consumo midiático de conteúdos sobre ciência mais saudável por jovens de ensino médio de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Os textos também reúnem reflexões sobre a literacia midiática como ferramenta indispensável na formação de alunos de Jornalismo do ABC Paulista e na Universidade Federal Fluminense (UFF) e propostas pedagógicas para combater a desinformação no ensino básico em Rondon do Pará. Dois trabalhos tratam ainda de iniciativas de grupos de pesquisa sobre letramento midiático na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e na Universidade Paulista (UNIP).

Foram identificados nove trabalhos com a utilização da palavra-chave “Alfabetização Midiática”, de acordo com o Quadro 2.

## **Quadro 2: Mapeamento dos artigos sobre Alfabetização Midiática publicados em periódicos nacionais estratos A1-A4 (Qualis 2017-2020)**

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
E-Compós (A2)	COMPÓS	Alfabetização Midiática-Visual: um estudo acerca das percepções docentes da rede pública	Alissom Brum; Saraí Patrícia Schmidt	2024	<a href="https://doi.org/10.30962/ecomps.2846">https://doi.org/10.30962/ecomps.2846</a>
Em Questão (A2)	UFRGS	Desinformação nas plataformas: ações de combate adotadas pelo Twitter durante a pandemia da Covid-19	Luciana Miranda Costa; Lizete Barbosa da Nóbrega; Carolina Toscano Maia	2022	<a href="https://doi.org/10.19132/1808-5245283.116919">https://doi.org/10.19132/1808-5245283.116919</a>
Comunicação, Mídia e Consumo (A3)	ESPM	1. A efetividade de um programa de alfabetização em mídia digital para idosos brasileiros	Cléber da Costa Figueiredo; Maria Elisabete Antonioli; Patrícia Guimarães Gil	2023	<a href="https://doi.org/10.18568/cmc.v20i58.2792">https://doi.org/10.18568/cmc.v20i58.2792</a>
		2. Educomunicación en la era de la hiperconectividad: educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica	Mayte Santos Albardía; Irati Agirreazkuenaga Onaíndia; Simón Peña Fernández	2023	<a href="https://doi.org/10.18568/cmc.v20i58.2820">https://doi.org/10.18568/cmc.v20i58.2820</a>



## Letramento midiático e direito à comunicação: um mapeamento de ações públicas e da produção acadêmica

• Beatriz Becker, Beatriz Silva Goes e André Pelliccione

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
Comunicação e Educação (A4)	USP	1. A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela	Thaiane Moreira de Oliveira; Lumárya Souza de Sousa	2022	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p63-77">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p63-77</a>
		2. Alfabetização midiática e informacional no combate à desinformação e à violência nas escolas: uma proposta de agenda	Liziane Soares Guazina	2023	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p20-32">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p20-32</a>
Lumina (A4)	UFJF	1. Alfabetización mediática y aprendizaje informal en Latinoamérica: revisión de literatura	Bibian Rocío Galeano	2023	<a href="https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451">https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40451</a>
		2. Dietas e competências midiáticas de universitários portugueses	Isa Maio; Paula Lopes	2023	<a href="https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40479">https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.40479</a>
		3. Competência midiática e consumo de notícias esportivas por jovens paulistas	Egle Müller Spinelli; André Ricardo Carbone	2023	<a href="https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.39833">https://doi.org/10.34019/1981-4070.2023.v17.39833</a>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Um grupo significativo de trabalhos aborda a desinformação, reforçando a necessidade de investimentos em alfabetização midiática para a construção de um ambiente midiático mais seguro, com a participação do governo, organizações de mídia e sociedade. Um dos artigos ressalta a necessidade de um olhar específico para a alfabetização midiática-visual, ou seja, a análise crítica da mídia a partir da visualidade, presente em conteúdos acessados em telas de diferentes tamanhos. Experiências práticas de alfabetização midiática são exploradas em dois textos: o primeiro apresenta o curso sobre educação digital para idosos do Projeto Comprova, que busca oferecer habilidades para pessoas com mais de 60 anos lidarem com informações falsas nas redes sociais; o segundo texto aponta as oficinas do Projeto FavelAção, desenvolvido em escolas públicas da favela Morro do Estado, em Niterói, como ferramentas relevantes para a promoção da cidadania infantil. Dois artigos avaliam competências midiáticas de jovens torcedores de futebol no consumo de notícias esportivas e de universitários portugueses na leitura de informações sobre o mundo. Outro trabalho reflete sobre a contribuição da pedagogia freireana para otimizar o uso de tecnologias de comunicação em sala de aula.

O uso da palavra-chave “*News Literacy*” na busca resultou em cinco textos, como mostra o Quadro 3.

**Quadro 3: Mapeamento dos artigos sobre *News Literacy* publicados em periódicos nacionais estratos A1-A4 (Qualis 2017-2020)**

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
Comunicação e Educação (A4)	USP	Abordagens pedagógicas no combate à desinformação: uma análise de planos de aulas compartilhados na internet	Ana Paula Alencar; Anna Cristina Brisola	2023	<a href="https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p26-41">https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i1p26-41</a>
Comunicação & Inovação (A4)	USCS	Sete dimensões para leitura crítica e criativa das notícias em áudio e vídeo: repensando a qualidade do jornalismo audiovisual no ensino	Beatriz Becker; Igor Waltz	2023	<a href="https://doi.org/10.13037/ci.vol24.e20239328">https://doi.org/10.13037/ci.vol24.e20239328</a>
Esferas (A4)	UCB, UnB, UFG, UFMS e UFMT	1. News Literacy: a potência do diálogo entre jornalismo e educação contra a desinformação	Beatriz Becker	2024	<a href="https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14752">https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14752</a>
		2. Rol da ANS e desinformação social: uma análise das notícias sobre o tema no Brasil	Ana Carolina Kalume Maranhão; Carolina Soares Lôbo	2024	<a href="https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14838">https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14838</a>
Lumina (A4)	UFJF	A virada afetiva na comunicação e na aprendizagem: mediação radical, lúdico e cognição atuada	Fátima Regis; José Messias; Letícia Perani; Raquel Timponi; Alessandra Maia	2022	<a href="https://doi.org/10.34019/1981-4070.2022.v16.35662">https://doi.org/10.34019/1981-4070.2022.v16.35662</a>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os artigos propõem reflexões sobre a crescente desinformação na contemporaneidade, evidenciando a relevância da averiguação da confiabilidade das notícias e a necessidade de os cidadãos navegarem com mais consciência no ambiente informativo atual. Um trabalho explicita, conceitualmente, a relevância da *news literacy*, e outro apresenta um método para leitura crítica das narrativas jornalísticas em áudio e vídeo para tornar possível a avaliação da credibilidade e da qualidade das reportagens. Um dos artigos destaca que a boa cobertura jornalística de saúde pode oferecer informações importantes para os cidadãos saberem os tratamentos médicos adequados e cobrarem do Estado políticas públicas qualificadas para este setor no país. Dois textos ressaltam a relevância do jornalismo para promover a alfabetização midiática no Programa EducaMídia, do Instituto Palavra Aberta, e no Portal do Professor, do Ministério da Educação. A educação midiática com foco no corpo e no afeto para a construção de um ensino-aprendizagem efetivo na atualidade também é abordada em um dos trabalhos.

Quatro artigos resultantes da busca com a palavra-chave “Direito à Comunicação” discorrem sobre o fortalecimento de grupos sociais diversos, apontados no Quadro 4.

**Quadro 4: Mapeamento dos artigos sobre Direito à Comunicação publicados em periódicos nacionais estratos A1-A4 (Qualis 2017-2020)**

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/DOI
Contracampo (A3)	UFF	A recepção telejornalística de pessoas com deficiência intelectual	Felipe Collar Berni; Graziela Bianchi	2022	<a href="https://doi.org/10.22409/contracampo.v41i2.53252">https://doi.org/10.22409/contracampo.v41i2.53252</a>
Eco-Pós (A3)	UFRJ	Direito à comunicação, direitos sexuais e reprodutivos o caso do vazamento de dados da criança do Espírito Santo	Mônica Mourão; Olívia Bandeira; Gyssele Mendes	2023	<a href="https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i01.28050">https://doi.org/10.29146/eco-ps.v26i01.28050</a>
Intexto (A3)	UFRGS	O exercício da cidadania comunicativa a partir da ética do cuidar	Leila Sousa; Bruna Lapa da Guia	2023	<a href="https://doi.org/10.19132/1807-8583.55.132864">https://doi.org/10.19132/1807-8583.55.132864</a>
Esferas (A4)	UCB, UnB, UFG, UFMS e UFMT	Os movimentos sociais e a democratização do direito à expressão no rádio	Kátia de Lourdes Fraga; Lucas Zini	2022	<a href="https://doi.org/10.31501/esf.v1i23.13625">https://doi.org/10.31501/esf.v1i23.13625</a>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os trabalhos ressaltam a importância da comunicação como um direito humano fundamental direcionado ao exercício da cidadania, a necessidade de acesso equitativo à informação para todos os cidadãos e a regulação das plataformas para proteção da democracia. Um dos textos aponta que o jornalismo comprometido com os princípios éticos pode promover os direitos humanos, sobretudo, em situações de vulnerabilidade extrema, refletindo sobre a relação entre o direito à comunicação e os direitos sexuais e reprodutivos no contexto do vazamento de informações pessoais de uma menina vítima de estupro no Espírito Santo, em 2020. Outro artigo destaca que a comunicação comunitária e participativa são práticas contra a mídia hegemônica que ampliam a visibilidade de suas demandas e ações políticas.

Seis trabalhos foram identificados com a inserção da palavra-chave “Direito à Informação” nos *sites* dos periódicos observados, conforme o Quadro 5.

### Quadro 5: Mapeamento dos artigos sobre Direito à Informação publicados em periódicos nacionais estratos A1-A4 (Qualis 2017-2020)

Revistas	Instituições	Artigos/Títulos	Autores	Ano	Links/ DOI
E-Compós (A2)	COMPÓS	O evangelho segundo as plataformas digitais: o livro do Twitter	Luiz Cláudio Latgé; Marco Schneider	2024	<a href="https://doi.org/10.30962/ecomps.2927">https://doi.org/10.30962/ecomps.2927</a>
Intercom:Revista Brasileira de Ciências da Comunicação (A2)	INTERCOM	1. Lei de Acesso à Informação nas principais universidades federais brasileiras  2. Plataformas, neoliberalismo e o ativismo dos bots: o legislativo e a sociedade a reboque da desinformação	Naiara Sandi Almeida Alcantara	2023	<a href="https://doi.org/10.1590/1809-58442023112pt">https://doi.org/10.1590/1809-58442023112pt</a>
			Adriana Braga; Claudia Montenegro	2023	<a href="https://doi.org/10.1590/1809-58442023130pt">https://doi.org/10.1590/1809-58442023130pt</a>
Estudos em Jornalismo e Mídia (A3)	UFSC	Dez anos de LAI e a pesquisa sobre o acesso à informação pública pelo jornalismo	Marlise Brenol; Alciane Baccin	2022	<a href="https://doi.org/10.5007/1984-6924.2022.85925">https://doi.org/10.5007/1984-6924.2022.85925</a>
Liinc em Revista (A3)	IBICT	Agentes, espaços e poderes em disputa: um olhar sobre estratégias de resistência do Jornalismo a tentativas do Executivo de driblar o direito à informação	Gabriel Landim; Iluska Coutinho	2023	<a href="https://doi.org/10.18617/liinc.v19i2.6652">https://doi.org/10.18617/liinc.v19i2.6652</a>
P2P & Inovação (A4)	IBICT	Lei de acesso à informação nos canais de informação online da Universidade Federal da Paraíba	Amanda Fernandes Marques; Marcia Heloisa Tavares de Figueredo	2024	<a href="https://doi.org/10.21728/p2p.2024v10n2e-6837">https://doi.org/10.21728/p2p.2024v10n2e-6837</a>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os textos evidenciam o acirramento de disputas narrativas e de controle da informação potencializado pelos usos das redes sociais, que resulta em ações de descredibilização do trabalho jornalístico e em ataques ao jornalismo e aos jornalistas denunciados pela imprensa. Os trabalhos também demonstram que a LAI tem contribuído para regulamentar o direito constitucional ao acesso a informações públicas e tem fortalecido o papel do jornalismo na fiscalização do poder público. Os autores ainda destacam o grande poder das plataformas de disseminar informações falsas, influenciar a opinião pública e explorar dados dos usuários. Um dos trabalhos revela como as plataformas constroem narrativas fundamentadas em princípios que se assemelham a dogmas religiosos, como a defesa intransigente da liberdade de mercado e a liberdade de expressão, acima de qualquer forma de regulamentação ou responsabilidade social.

## 4. RESULTADOS

O mapeamento exploratório realizado evidenciou maior concentração da produção acadêmica sobre letramento midiático, alfabetização midiática, news

*literacy*, direito à comunicação e direito à informação nos últimos três anos, especialmente em 2023. É possível observarmos que mais de 20% desses artigos foram publicados em um único periódico: na revista *Comunicação e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da USP, que reuniu, no período estudado, oito trabalhos: cinco sobre letramento midiático, dois sobre alfabetização midiática e um sobre *news literacy*. A revista *Lumina*, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF, foi o periódico que apresentou o segundo maior número de publicações sobre essas temáticas, correspondente a 14,29% do conjunto de textos estudados: um artigo sobre letramento midiático, três sobre alfabetização midiática e um sobre *news literacy*. Os outros artigos foram publicados nas demais revistas científicas observadas, que concentraram menos de 10% do conjunto dessas publicações.

A ênfase na formação crítica dos usuários de mídia e na necessidade de desenvolver habilidades de verificação e interpretação de informações reflete preocupações dos pesquisadores com a desinformação. Os textos sinalizam a importância do direito à comunicação e à informação e dos direitos humanos digitais no debate acadêmico, procurando integrar esses saberes com políticas públicas e práticas educativas, por meio de uma abordagem multidisciplinar. No entanto, poucos trabalhos observados expressam empenhos no desenvolvimento de metodologias para análise das informações e das notícias e aprofundamento de abordagens teóricas.

O letramento midiático e os direitos humanos digitais são estratégias de fomento a políticas públicas e programas educacionais, alinhadas à inclusão e à justiça social, ao exercício da cidadania, à democratização da mídia e à transformação social. Não devem ser vistos apenas como respostas técnicas à desinformação, tampouco como uma novidade do século XXI. A conquista de direitos sempre tem resultado de lutas sociais. E os direitos humanos são continuamente (re)significados em disputas discursivas, narrativas, relatos e reportagens, conceitos e relatórios, e dependem de um contexto histórico e de um poder constituído e da garantia de instituições que os legitimam. Embora haja muito o que se construir e os direitos humanos ainda sejam frágeis, são também um horizonte que se estabeleceu como a principal linguagem de defesa da dignidade humana na atualidade e uma forma de resistência necessária para humanização do sistema capitalista neoliberal<sup>34</sup>.

Nesse sentido, o letramento midiático articulado aos direitos humanos digitais é uma potente ferramenta contra-hegemônica que exige recursos humanos, técnicos e financeiros para combater a desinformação e a produção de *fake news* que distorcem a realidade e para auxiliar os cidadãos a serem mais criteriosos e seletivos no consumo de informações que atendam às suas necessidades e não às das *Big Techs*. Os textos mapeados e este que aqui concluímos são contribuições que, em sua pluralidade de argumentações e conectadas umas às outras, colaboram para releituras e reescritas da condição humana na contemporaneidade, oprimida pelas desigualdades sociais, a crise

34. LIESEN, *op. cit.*

climática, a violência, a corrupção e a ausência de futuro forjadas pelo acúmulo de lucros capitalistas irrestritos. A alfabetização midiática pode contribuir para geração de uma metamorfose de sentidos atribuídos à vida humana e de outras espécies, favorecendo a alteridade, o bem-estar social e a democracia.

## REFERÊNCIAS

‘FAKE NEWS’ is the number one worry for internet users worldwide. **Lloyd’s Register Foundation**, 6 out. 2020. Disponível em: <https://wrplrfoundation.org.uk/news/fake-news-is-the-number-one-worry-for-internet-users-worldwide>. Acesso em: 29 set. 2024.

BECKER, Beatriz. **A construção audiovisual da realidade**: uma historiografia das narrativas jornalísticas audiovisuais em áudio e vídeo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

BECKER, Beatriz. *News literacy*: a potência do diálogo entre jornalismo e educação contra a desinformação. **Esferas**, Brasília, v. 1, n. 29, 2024. <https://doi.org/10.31501/esf.v1i29.14752>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm). Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em: 23 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: SECOM, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas->



voltadas-para-a-populacao/2023\_secom-spdigi\_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRENOL, Marlise Viegas. Jornalismo e transparência pública digital: aliados pela qualidade do debate público. **Intexto**, Porto Alegre, n. 52, e94992, 2021. <https://doi.org/10.19132/1807-8583202152.94992>

CARMO, Wendal. Câmara decide criar grupo de trabalho para refazer o texto do PL das *Fake News*. **Carta Capital**, 9 abr. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/camara-decide-criar-grupo-de-trabalho-para-refazer-o-texto-do-pl-das-fake-news/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CAPES. **Metodologia do Qualis Referência - Quadriênio 2017-2020**. Brasília: CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2017-2020/metodologia-do-qualis-referencia-quadrienio-2017-2020>. Acesso em: 17 jun. 2024.

CARDOZO, Alexandro Ganes. O que são direitos humanos digitais? **Jusbrasil**, 28 maio 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-sao-direitos-humanos-digitais/1847271276>. Acesso em: 17 jun. 2024.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-Verdade**, a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

D'ANDRÉA, Carlos Frederico de Brito, HENN, Ronaldo. Desinformação, plataformas, pandemia: um panorama e novos desafios de pesquisa. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 2-13, 2021. <https://doi.org/10.4013/fem.2021.232.01>

KEMP, Simon. Digital 2024: Global News Report. **DataReportal**, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-news-report>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KEMP, Simon. Digital 2024: Brazil. **DataReportal**, 23 fev. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-brazil>. Acesso em: 8 jun. 2024.

LIESEN, Maurício. **Comunicação & Direitos Humanos**, elementos para um jornalismo responsável. 1. ed. Curitiba, InterSaberes, 2020.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus; SENA, Kárita Emanuelle Ribeiro. Cidadania Digital e tecnologia em rede: entre comunicação, algoritmos e aplicativos cívicos. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, e6070, 2022. <https://doi.org/10.18617/liinc.v18i2.6070>

MULHOLAND, Caitlin. Marco Civil da Internet: entre a liberdade de expressão e a moderação de conteúdo. In: MAURICIO, Patrícia; SABACK,

Lilian (org.). **Regulação das Comunicações e o Interesse Público**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2024. p. 103-116.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declaração-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PAES, Eneida Bastos. **O direito de saber**: o acesso à informação governamental no Brasil a partir das Constituição de 1988 até a publicação da Lei n. 12.527, de 2011. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/42024>. Acesso em: 29 set. 2024.

PALMEIRA, Mariana. A LGPD é pop. In: MAURICIO, Patrícia; SABACK, Lilian (org.). **Regulação das Comunicações e o Interesse Público**. 1. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2024. p. 117-133.

PRESIDENTE DO CONGRESSO devolve ao governo a MP que limita remoção de conteúdos em redes sociais. **Câmara dos Deputados**, 14 set. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/805965-presidente-do-congresso-devolve-ao-governo-a-mp-que-limita-remocao-de-conteudos-em-redes-sociais>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SCHNEIDER, Marco. **A Era da Desinformação**: pós-verdade, *fake news* e outras armadilhas. Rio de Janeiro, Garamond, 2022.

SPINELLI, Egle Müller. Comunicação, Consumo e Educação: alfabetização midiática para cidadania. **Intercom**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 127-143, 2021. <https://doi.org/10.1590/1809-58442021307>

STF assina acordo com redes sociais para combater a desinformação. **Agência Brasil**, 6 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-06/stf-assina-acordo-com-redes-sociais-para-combater-desinformacao>. Acesso em: 16 jun. 2024.

UNESCO. **Journalism is a public good**: world trends in freedom of expression and media development: global report 2021/2022. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380618>. Acesso em: 8 dez. 2024.

# Dialogia educomunicativa nos ecossistemas formativos jornalísticos

Antonia Alves Pereira

*Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso no curso de Jornalismo e PPG em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo.*

*E-mail: antoniaalves@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6437-0874>.*

**Resumo:** O artigo discute os ecossistemas educomunicativos pela dimensão dialógico-cidadã e pronúncia do mundo, por meio dos conceitos de ecossistemas formativos jornalísticos e dialogia educomunicativa no ensino de jornalismo a partir da Educomunicação e Geografias da Comunicação. O referencial teórico-metodológico articula as pedagogias freireanas, a pedagogia do jornalismo e o jornalismo como emancipação cultural ao pensamento de Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Milton Santos. Os resultados demonstraram que os cursos possibilitam territórios educativos com práticas pedagógico-comunicacionais e extensão dialógica.

**Palavras-chave:** cursos de jornalismo; educomunicação; territórios educativos; dialogia educomunicativa; emancipação.

**Abstract:** The article discusses educommunicative ecosystems through the dialogical-citizen dimension and the concept of pronouncing the world, drawing on the notions of journalistic formative ecosystems and educommunicative dialogism in journalism education, based on Educommunication and Communication Geographies. The theoretical-methodological framework articulates Freirean pedagogies, the pedagogy of journalism, and journalism as a form of cultural emancipation, in dialogue with the ideas of Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero, and Milton Santos. The results indicate that the courses foster educational territories grounded in pedagogical-communicational practices and dialogical extension.

**Keywords:** journalism courses; educommunication; educational territories; educommunicative dialogism; emancipation.

Recebido: 12/01/2025

Aprovado: 20/03/2025

1. MOREIRA, Sonia Virgínia. **Geografias da comunicação, uma disciplina**. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4-9 set. 2017.

2. SANTOS, Milton. O retorno do território. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. **Territorio y movimientos sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. a. 6, n. 16. p. 255-261.

3. SANTOS, Milton et al. **O papel ativo da Geografia: um manifesto**. Encontro Nacional de Geógrafos. Florianópolis, 2000. p. 12.

4. SANTOS, 2005, p. 255.

5. BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.

6. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Genebra: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 6 jan. 2025.

7. CABRAL, Raquel; GHRE, Thiago (org.). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo: Lucas Fúrio Melara; Raquel Cabral, 2020.

8. BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1/2013, aprovado em 27 de setembro de 2013**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

9. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018a. p. 108.

10. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014. p. 142.

## 1. CURSOS DE JORNALISMO COMO POTÊNCIA DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Como mergulho transdisciplinar, a Educomunicação e as Geografias da Comunicação<sup>1</sup> podem sedimentar a formação do ecossistema formativo jornalístico pelo conceito da dialogia educacional. Esses conceitos foram elaborados após a identificação do lugar de inserção dos cursos de Jornalismo no território usado<sup>2</sup>, noção que se refere aos usos feitos pelos atores hegemônicos e hegemonzados no espaço geográfico, uma vez que cada um deles o interpreta de maneira diferenciada. Enquanto os primeiros o observam como recurso para garantir seus interesses, os atores hegemonzados o veem como abrigo para recriar estratégias que garantam sua sobrevivência<sup>3</sup>. Por interesses econômicos, os objetos técnicos que deveriam facilitar a fluidez virtual das ações humanas podem levar à configuração de territórios vulneráveis, que despontam como gritos do território<sup>4</sup>, como ato revolucionário para o exercício de poder e a resistência por meio de contrafluxos aos fluxos informativos e comunicativos hegemônicos.

Esses territórios podem ser beneficiados com a extensão universitária<sup>5</sup>, por meio das ações dos cursos de graduação, para resolver dilemas sociais e que apresentem aderência à Agenda 2030, com seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>6</sup> e outros 3 que estão em implementação no Brasil<sup>7</sup>, para dar visibilidade aos indivíduos à margem dos usos territoriais. Como nem sempre os lugares dão condições de usufruto aos bens e serviços da malha urbana, os sujeitos ficam à espera de intervenções que possam lhes dar condições de exercer a pronúncia do mundo como emancipação social e empoderamento coletivo. Essa é também uma recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Jornalismo<sup>8</sup> como forma de contribuir com o desenvolvimento local e regional.

De maneira complementar, a inter-relação territorial e comunicacional que perpassa o pensamento de Milton Santos, Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero está presente no que eles denominam, respectivamente, território usado, pronúncia do mundo e cidade educadora. Para Freire<sup>9</sup>, a condição para existir em um mundo pronunciado resulta da problematização dos sujeitos pronunciados, que leva a um novo pronunciar. Como espaço estratégico de cruzamento e interação dos ecossistemas comunicacionais, Martín-Barbero<sup>10</sup> observa a cidade educadora a partir de mapas-projetos, políticas e projetos educativos interculturais. Os autores lançam argumentos para a emergência de territórios educativos nos lugares de inserção dos cursos, que estão imersos num sensorio contemporâneo em mutação, e, por sua vez, requerem o uso de mediações para compreender as complexas relações entre comunicação, educação, cultura e política, possibilitando novos pronunciados em torno do direito à cidade e à cidadania.

Esse repertório foi aplicado sobre os cursos de Jornalismo do País<sup>11</sup> em investigação que revelou a existência de uma dimensão dialógico-cidadã

explícita em alguns e latente em outros. Os projetos pedagógicos de curso e o olhar dos coordenadores de curso contribuíram nessa averiguação, que buscava situar a prática cotidiana na práxis freireana, na pedagogia do jornalismo<sup>12</sup> e no jornalismo como emancipação social<sup>13</sup>.

Com o referencial teórico-metodológico da Educomunicação, fundada no passaporte para a cidadania que levou os países latino-americanos a uma postura crítica e de compromisso político-contestatório<sup>14</sup>, esse paradigma foi compreendido como uma epistemologia do Sul<sup>15</sup>, por suas ações voltadas à emancipação social, comunicacional e cultural. Isso possibilitou enxergar as práticas da Comunicação e do Jornalismo que integram a lógica da modernidade/colonialidade a partir do movimento de resistência teórico-prática, política e epistemológica que repensa os saberes negados, conhecido pelo conceito de “giro decolonial”, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres, em 2005<sup>16</sup>, e vinculado ao grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade (MCD), que opta pelo termo decolonial para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva<sup>17</sup>. Embora também seja nossa opção, utilizamos o termo “descolonial” em “giro (multi)territorial descolonial”<sup>18</sup>, conforme grafia proposta pelo conceito de Haesbaert para averiguar as relações de saber e de poder que perpassam o território, os múltiplos territórios e os trânsitos entre as territorialidades, e que resultam em multiterritorialidade de práticas, de r-existências e de lutas dos grupos subalternos culturais e territoriais, o que requer um olhar “a partir de baixo”. Apesar das recomendações contrárias que apontam sua associação ao movimento histórico de descolonização, o autor<sup>19</sup> argumenta que ambos visam combater à colonialidade arraigada nas sociedades e que a principal diferença entre eles reside no debate político, mais do que numa distinção conceitual substancial, e, por não haver consenso, julga ser um “debate inglório”.

Com esse panorama situacional, o mapa das mutações contemporâneas<sup>20</sup> foi aplicado sobre os espaços de formação para enxergá-los como ecossistema formativo jornalístico, que definimos como um

espaço colaborativo-educomunicativo para fomentar práticas pedagógico-comunicacionais na formação jornalística com ética, escuta, respeito a outros saberes e vivência da interculturalidade em perspectiva emancipatória que envolvem os sujeitos dialógicos para ações de intervenção no território educativo<sup>21</sup>.

Registramos que sua elaboração partiu de ecossistema comunicativo, um conceito que é utilizado no paradigma da educomunicação para descrever a ambiência comunicacional dos espaços de interação dialógica que envolve os atores sociais em torno da descentralização de vozes, relações horizontais, diálogo social e garantia de acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos que devem estar à disposição de todos para o exercício da cidadania.

No contexto dos espaços da formação, esse espaço tende a crescer se sua ambiência for cultivada com zelo por propiciar trocas comunicativas, escuta e prática interventiva que ampliam os espaços coletivos, participativos e

11. PEREIRA, Antonia Alves. **Formação em jornalismo**: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras. 2023. 315 f. Tese (Programa de Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

12. MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

13. OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação**: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

14. MARQUES DE MELO, José. **Comunicação**: teoria e política. São Paulo: Summus, 1985. p. 11.

15. ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 20-30, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30>

16. MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

17. BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. p. 90.

18. HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Niterói: PPGG-UFF, 2021. p. 139-142; 155.

19. *Ibid.*, p. 94.

20. RINCÓN, Omar; MARTÍN-BARBERO, Jesús. Mapa Insome 2017: ensayos sobre el sensorium contemporáneo, un mapa para investigar la mutación cultural. In: JACKS,



dialógicos dos sujeitos em formação e em interação com os sujeitos do lugar. Em cooperação, os sujeitos dialógicos atuam para a pronúncia do mundo e o compromisso coletivo, visando melhorar o clima dialógico e o exercício da cidadania por meio de uma gestão da comunicação compartilhada. Nesse intuito, desenvolvemos o conceito de dialogia educacional, que eleva a ambiência do espaço formativo, definido como

vivência sensível que amplia as relações de sujeitos-dialógicos no ecossistema formativo jornalístico com o cultivo de práticas pedagógico-comunicacionais fomentadas pela justiça social, produção colaborativa, exercício da cidadania no território educativo e por competências educacionais do jornalismo como emancipação cultural, que fundamentam os itinerários formativos<sup>22</sup>.

Os conceitos de ecossistema formativo jornalístico e de dialogia educacional são fundamentais para a formação jornalística. Enquanto a dialogia educacional potencializa as competências do egresso para atuação no contexto social, o ecossistema formativo jornalístico se amplia nas possibilidades dessa dialogia. Para sua efetivação, contamos com as práticas pedagógico-comunicacionais a serem desenvolvidas por meio de estratégias comunicacionais para intensificar as relações de saber-poder-fazer-conviver na formação<sup>23</sup> com programas interventivos elaborados em colaboração com as áreas de intervenção. Por sua vez, esses programas se vinculam aos ODS e às temáticas da extensão universitária: educação; cultura; comunicação; trabalho; meio ambiente; saúde; direitos humanos e justiça; tecnologia e produção.

Para uma prática dialógico-cidadã interventiva, a síntese cultural<sup>24</sup>, elemento da ação dialógica freireana e antítese da invasão cultural, possibilita que a extensão universitária não ignore os saberes locais ao fomentar a participação, a colaboração e o protagonismo dos envolvidos. Isso será alcançado com uma agenda de resistência que observe o fenômeno comunicacional com foco nos processos, práticas e experiências de cultura, e não apenas no jornalismo, na mídia e na tecnologia<sup>25</sup>. Dessa forma, a educação pode ser vista como “uma forma de intervenção no mundo”<sup>26</sup>, enquanto forma cidadãos ativos, criativos e dialógicos, dispostos a reverter a realidade social injusta e desigual.

Além da introdução e das considerações inacabadas, o artigo é organizado em quatro tópicos. No primeiro, discutimos as práticas pedagógico-comunicacionais em interação com as pedagogias freireanas, emergentes e do jornalismo, aderentes à dimensão dialógico-cidadã. Em seguida, abordamos os indicadores educacionais do percurso formativo no contexto sociocultural. Os itinerários educacionais e as trilhas de saberes como processo dialógico e cidadão para fortalecer os espaços formativos são apresentados no terceiro tópico. Ao final, apresentamos a justificativa da opção pelo termo itinerários.

Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero**. Ed. Omar Rincón. Trad. Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 17-23.

21. PEREIRA, Antonia Alves. **Formação em jornalismo: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras**. 2023. 315 f. Tese (Programa de Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. p. 98.

22. *Ibid.*, p. 77.

23. *Ibid.*, p. 209.

24. FREIRE, 2018a, p. 245-253.

25. RINCÓN, Omar. **Mutações bastardas da comunicação. MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i1p65-78>

26. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz & Terra, 2018b, p. 96.



## 2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICO-COMUNICACIONAIS

Entre as áreas de intervenção da Educomunicação, está a pedagogia da comunicação, que se interessa pelo cotidiano da didática para prever a multiplicação da ação dos agentes educativos por meio de projetos, conforme Soares<sup>27</sup>. Sua inspiração parte da concepção de Penteado<sup>28</sup>, que a vê como uma metodologia da comunicação escolar vinculada à capacidade comunicacional humana, à vivência da didática e à prática da educação num processo de comunicação com tecnologias comunicacionais que possibilitam exercer poder transformador para a educação escolar formadora e reveladora, servindo como suporte para o exercício pleno da cidadania.

Por sua demarcação no processo ensino-aprendizagem, Mello<sup>29</sup> problematizou esse enfoque na didática e propôs sua ressignificação para práticas pedagógico-comunicacionais com estratégias comunicacionais que auxiliem no desenvolvimento das competências de diálogo, escuta mútua, organização e expressão do pensamento, gestão comunicativa e seu uso, colaboração e compartilhamento, tomada de decisões, resolução de problemas e avaliação/autoavaliação. Essa proposta deve ser concretizada com indicadores educomunicativos: ações de diálogo — escuta mútua, pensamento coletivo, pontos de vista distintos, compartilhamento e reflexão sobre ideias, além da pluralidade de novas ideias; gestão da comunicação compartilhada — ação comunicativa, apropriação e manejo das linguagens da comunicação e leitura crítica dos meios; participação e protagonismo em diferentes níveis: planejamento, operacionalização, avaliação, condução, colaboração plena e autônoma, e tomada de decisões; além das novas relações entre professores e alunos, baseadas em competências educomunicativas adquiridas no percurso: diálogo (pensar e construir conjuntamente), escuta mútua, organização e expressão do pensamento (reflexão), colaboração, compartilhamento (experiências e ideias), gestão da comunicação compartilhada da comunicação e uso das tecnologias da informação e comunicação, tomada compartilhada de decisão, resolução conjunta de problemas e avaliação (entre os pares e autoavaliação).

Por sua vez, esses indicadores foram ressignificados para receber os elementos da ação dialógica (união, colaboração, organização e síntese cultural)<sup>30</sup> e as mediações do mapa das mutações contemporâneas (identidades, narrativas, cidadanias e redes)<sup>31</sup>, proposta culminada na cartografia para ecossistemas formativos jornalísticos (Figura 1), a ser examinada para averiguar a formação do jornalista em interlocução com os territórios vulneráveis, no que Santos denomina território usado e acontecer solidário, ou seja, espaços de todos (banal) e hegemônicos<sup>32</sup>, respectivamente.

Esse panorama situacional indica que há espaço para as pedagogias emergentes que despertem os sujeitos, em formação, a serem desenvolvidas com a mediação dos professores e do coordenador, em torno de uma práxis formativa que se torne visível pelo exercício da cidadania e da comunicação democrática, dialógica e participativa<sup>33</sup>, articulando-se à prática extensionista

27. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, a aplicação, o profissional**. São Paulo: Paulina, 2011. p. 48.

28. PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 14.

29. MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico**. 2016. 374 p. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. p. 86; 134; 138.

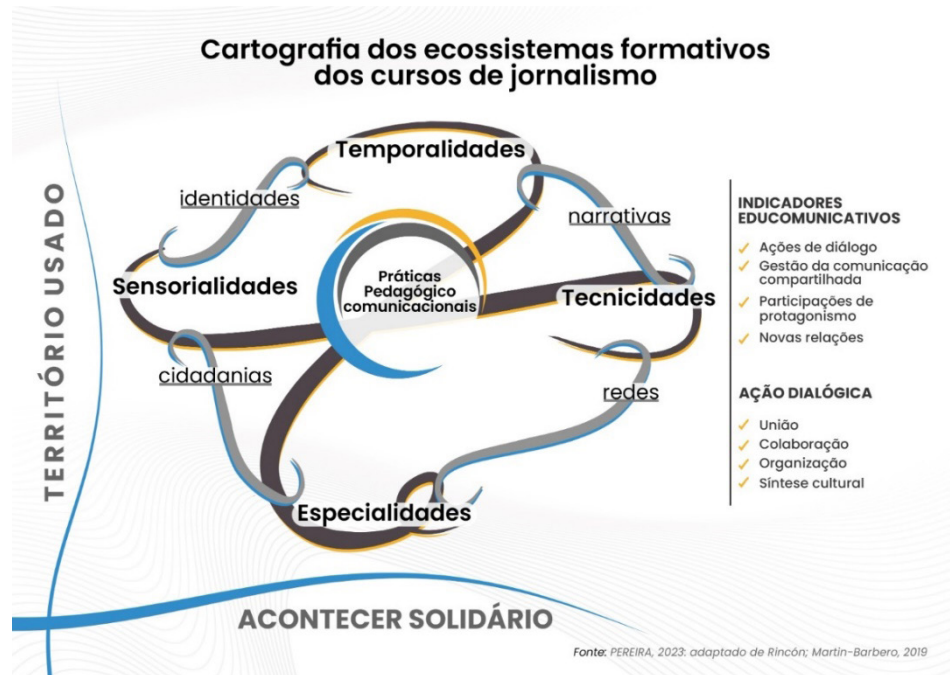
30. FREIRE, 2018a, p. 226-255.

31. RINCÓN; MARTÍN-BARBERO, 2019, p. 17-23.

32. SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020. (Coleção Milton Santos; 1). p. 270.

33. ROSA, 2020, p. 22.

como intervenção. Essa proposta, que integra teoria e prática no percurso formativo, desperta o egresso para ser um profissional sensível frente aos gritos do território, dando condições para que a pedagogia do jornalismo se fortaleça, como demonstra a experiência dos primeiros professores.



**Figura 1:** Cartografia barberiana aplicada a ecossistemas formativos

Fonte: Adaptada de Pereira<sup>34</sup>.

Implantado na década de 1940 como Jornalismo, o curso perdeu sua autonomia ao se tornar mera habilitação de Comunicação Social entre 1969 e 2013, quando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) recriaram o curso de Jornalismo. Nessas cinco décadas, sua práxis ficou comprometida por um currículo preocupado com a formação de um comunicador polivalente. Entre os pioneiros, Danton Jobim e Luiz Beltrão realizaram a integração teoria-prática em um repertório que cuidava da ambiência de aprendizagem, além dos conteúdos. Esse legado teve continuidade com José Marques de Melo e Eduardo Meditsch, que foram ex-alunos de Beltrão e de Marques de Melo, respectivamente.

Na proposta pedagógica de Jobim, o ensino de jornalismo era espaço dialógico para vivenciar um currículo interdisciplinar e integrado na escola (centro de experimentação), aperfeiçoar as técnicas do mercado, articular teoria e prática, e promover equilíbrio entre cultura e técnica com a mediação docente para o estudante/profissional se tornar um estudioso curioso do acervo do conhecimento e dos caminhos a serem descobertos<sup>35</sup>. Sua docência cuidava da escolha adequada dos métodos de ensino e do planejamento das aulas para evitar o fracasso, além de estar sempre atenta à atmosfera de satisfação dos

34. PEREIRA, op. cit., p. 99.

alunos, para que aprendessem por meio de atividades criadoras e planejadas com linguagem didática. Prática que é intrínseca àquelas dos ecossistemas comunicativos, que cuidam da saúde do ambiente e das relações dos sujeitos, uma vez que todos se comprometem com seu bem-estar.

Marcada por prática educativa e comunicacional, a pedagogia de Beltrão sistematizava a formação profissional dos jornalistas e professores em articulação com o mercado, com uma pedagogia que conjugava o ensino com a formação moral, ética, humanística, e prática para o bem comum. Imbricados aos contextos de vida social, econômica, política e cultural, os planos didático-pedagógicos partiam da visão teórica para a aplicação do conhecimento no jornal laboratório<sup>36</sup>. Para ele, as instituições democráticas cooperam com o jornalismo livre, vigoroso e respeitado, bem como com a atuação profissional pautada na responsabilidade social e na liberdade; prática que permeia as premissas freireanas e educomunicativas.

A educação como prática de liberdade<sup>37</sup> estava presente na ação didático-pedagógica de Marques de Melo como atuação revolucionária e resistência ao contexto da ditadura militar e à imposição do Currículo Mínimo aos cursos de Comunicação Social, assim como em sua prática como pedagogia da comunicação. Para ele, as mudanças seriam alcançadas, não por imposição curricular, mas pela pesquisa universitária e por práticas pedagógicas e profissionais com abertura aos dinamismos sociais para transformações políticas e culturais<sup>38</sup>. Meditsch<sup>39</sup>, ao se dedicar à pedagogia do jornalismo, defende que a atividade jornalística é disciplina e prática profissional que atuam na formação de profissionais críticos, competentes e criativos, a fim de torná-los capazes de transformar a realidade a partir dos ideários freireanos.

Na estreia dos pioneiros, a pedagogia do jornalismo e a Educomunicação concebem os sujeitos pelo diálogo e pela cidadania. Para Pinheiro<sup>40</sup>, essas duas perspectivas cooperam para a formação diante das transformações tecnológicas, que dão condições ao jornalista de trilhar os caminhos da cidadania a partir dos códigos éticos no exercício profissional e de valores que concebem a sociedade plural, democrática e igualitária. Esse processo formativo é destinado à formação de cidadãos críticos e sua consolidação acontece pelo diálogo e gestão participativa de processos e de recursos, de modo a propiciar maior equilíbrio entre as relações de saber-poder entre professores e alunos.

Nos cursos de Jornalismo, a ideia de reciprocidade e escuta cotidiana (ouvir, observar e sentir) compreende o que Freire e Guimarães<sup>41</sup> alertaram sobre os meios de comunicação serem instrumento técnico e político a serviço de alguém, não sendo bons nem ruins em si. Uma formação voltada para uma sociedade mais justa propicia condições para a democratização da comunicação pelo diálogo comunicativo, que ajuda os sujeitos a repensarem a experiência do comum no encontro de sujeitos interlocutores que caminham rumo à inquietação, à curiosidade e à inconclusão, em meio aos processos dialógicos que envolvem sujeitos inacabados<sup>42</sup>.

35. JOBIM, Danton. **Pedagogia del periodismo**: metodos de ensenanza orientados para la prensa escrita. Quito: Ciespal, 1964, p. 3-6; 55.

36. BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

37. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1919.

38. MARQUES DE MELO, José. Poder, Universidade e Escolas de Comunicação. In: MARQUES DE MELO, José; FADUAL, Ana Maria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (org.). **Ideologia e poder no ensino da Comunicação**. São Paulo: Intercom; Cortez & Moraes, 1979. p. 39.

39. MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

40. PINHEIRO, Rose Mara. O desafio do ensino do Jornalismo frente às mídias móveis. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). **Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de jornalismo**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Comunicação, 2018, p. 119; 126.

41. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância**: diálogos sobre Educação. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. p. 22.

42. FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983. p. 38, 45.

A pedagogia do jornalismo carrega em seu âmago a trajetória freireana de saberes também presente no paradigma educ comunicativo, possibilitando que venham à tona ações de r-existências para a pronúncia do mundo. Responsável pela saúde do espaço formativo, a gestão da comunicação compartilhada, mediada por um educ comunicador, possibilita ações de diálogo, relações dialógicas e participações de protagonismo como potencialidade do clima pedagógico-dialógico-colaborativo. Esse mediador utiliza estratégias comunicacionais para que as relações sejam dialógicas, horizontais e sensíveis no confronto e na interação dos diferentes saberes e interesses confrontadas no ambiente multiterritorial dos ecossistemas.

Para a prática cidadã e educ comunicativa do jornalismo como emancipação cultural, os sujeitos realizam a pronúncia do mundo, em veículos contra-hegemônicos e hegemônicos. Isso porque sua práxis formativa se alimentou da sensibilidade para estar em relação com o outro e da força de r-existência para a transformação do mundo, perpassada pela dimensão dialógico-cidadã. Uma prática educativa vivenciada com sensibilidade para ver, ouvir, escutar, sentir e reconhecer as brechas e fissuras, a fim de enfrentar, reafirmar e transformar a matriz colonial do poder-saber<sup>43</sup>, possibilitando abordar, na transversalidade, temáticas voltadas aos direitos humanos, à educação ambiental, à inclusão, às questões étnico-raciais e de gênero etc.

### 3. INDICADORES EDUCOMUNICATIVOS E FREIREANOS

Para a existência da cidadania, a ousadia de resistir e de reivindicar com respeito à cultura e à busca de liberdade exige regras de convivência que o ser social aceita para ampliar o processo de viver, de pertencer a um grupo e se comunicar com ele no aprendizado das relações frente à disponibilidade de bens e serviços geridos por usos e gestão territoriais<sup>44</sup>. Perspectiva que se complementa nas premissas freireanas da ação colaborativa e do diálogo crítico alimentada na luta por libertação e no arriscar uma palavra ao encontro de outro algo possível. No emergir do território educativo, os cursos estreitam suas relações com a comunidade, elevando os sujeitos do lugar a coautores em suas produções, além de fontes.

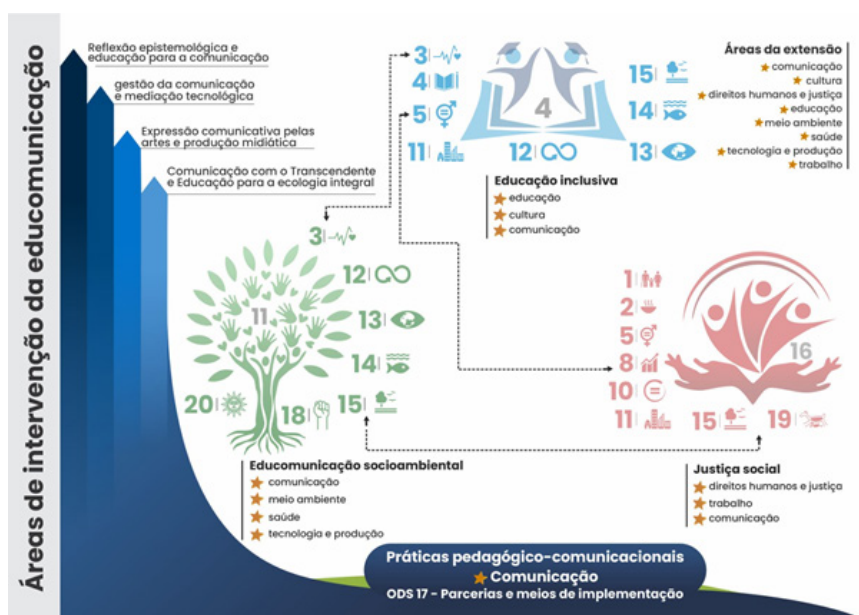
Essas abordagens sistêmicas nos contextos de participação, de trocas reflexivas e da construção de saberes, fortalecem as competências educ comunicativas na prática jornalística como emancipação cultural e extensão dialógica. Para potencializar os espaços formativos, propomos itinerários, trilhas de saberes e programas de intervenção. Cada programa aciona duas áreas da educ comunicação, sendo impulsionado pela transversalidade da área das práticas pedagógico-comunicacionais (auxiliada pela comunicação, temática da extensão). São eles: ação mediadora: educação para a comunicação e reflexão epistemológica; práxis reflexiva: gestão da comunicação e mediação tecnológica; protagonismo:

43. WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad:** Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro/México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023. p. 156.

44. SANTOS, 2020, p. 12, 80-81.

expressão comunicativa e produção midiática; e vivência holística: comunicação com o transcendente e ecologia total, áreas ainda em estudo.

A Figura 2 ilustra essa articulação, que chama à cena a transversalidade do ODS 17 (parcerias e meios de implementação) com a força motriz de um objetivo para mobilizar cada itinerário, a saber: o ODS 4 é a força do itinerário de educação inclusiva; o ODS 16, do de justiça social; e o ODS 11, do de educomunicação socioambiental. Trata-se de uma proposta que pode ser aplicada a qualquer contexto em que se trabalhe com a Agenda 2030.



**Figura 2:** Itinerários educomunicativos para espaços formativos

Fonte: Adaptada de Pereira<sup>45</sup>.

No chão do território usado nos cursos de Jornalismo, os ODS são trabalhados com as estratégias comunicacionais nos referidos programas formativos (ação mediadora, práxis formativa, protagonismo e vivência holística) para auxiliar no clima pedagógico dialógico, na pedagogia do jornalismo e na solidariedade holística e transcendental, que se manifesta no respeito às diferentes crenças, no cuidado com o cosmos e nas relações comunicacionais sustentadas como poder-saber-fazer-conviver na dialogia educomunicativa dos ecossistemas formativos.

No itinerário de educação inclusiva, as ações partem da educação de qualidade (ODS 4) e convocam outros nove objetivos para intensificar o cuidado com a vida — saúde e bem-estar (3) e a vida na água e terra (14 e 15) —, com as ações humanas diante do consumo e produção conscientes (12), das mudanças climáticas (13) e da igualdade de gênero e racial (5 e 18), para a existência de cidades e comunidades sustentáveis (11) por meio de práticas que valorizem a

45. PEREIRA, *op. cit.*



arte e a cultura (19). O percurso é trilhado com a comunicação, a educação e a cultura, temas da extensão.

Avançando nesses cuidados (ODS 3, 12, 13, 14, 15), o itinerário de educomunicação socioambiental, ao partir do ODS 11, concebe as cidades e as comunidades sustentáveis como ecossistemas comunicativos irradiadores de arte e cultura (19) e de práticas para a justiça climática, que incluem os povos indígenas e as comunidades tradicionais (20). As temáticas da extensão convocadas são: comunicação, meio ambiente, saúde, e tecnologia e produção.

Partindo do ODS 16 (paz, justiça e instituições eficazes), o itinerário de justiça social é estabelecido em ações extensionistas voltadas aos direitos humanos e do trabalho, além da comunicação, como expressão do seu comprometimento com a erradicação da pobreza e da fome (1, 2), da redução das desigualdades (10), do fortalecimento da igualdade de gênero e racial (5, 18), do trabalho decente e o crescimento econômico (8) e o cuidado com o planeta em vista da sustentabilidade urbana e climática (11, 12).

Esses itinerários ajudam a romper com lógicas colonialistas (conquista, dividir para manter a opressão, manipulação e invasão cultural<sup>46</sup>), que ampliam as ações dialógicas (união, colaboração, organização e síntese cultural), e as exigências para ensinar/mediar os saberes da *Pedagogia da Autonomia*<sup>47</sup>. Dos ecossistemas formativos aos lugares da extensão, os sujeitos em formação e aqueles que participam das ações alimentam a práxis formativa para uma educação interventiva, libertadora, humanista e dialógica.

#### 4. A CARTOGRAFIA DOS INDICADORES EDUCOMUNICATIVOS

Conforme mencionado anteriormente, a ação dialógica compromete os sujeitos nas suas interações cotidianas, podendo ser vista na cartografia barbeariana, que se move por eixos-mediações que se apresentam nos fluxos espaço-temporais (temporalidades/espacialidades) e nos tecnossensoriais (tecnicidades/sensorialidades). De sua confluência surgem as mediações das identidades, narrativas, cidadanias e redes que, integradas aos indicadores, elaboram os programas para ecossistemas formativos autênticos e dialógicos. Isso porque, não sendo natos, precisam ser cuidados na tríade dialógico-cidadã das ações de diálogo-identidades-união, gestão da comunicação compartilhada-narrativas-colaboração, participações de protagonismo-cidadanias-organização e relações-redes-síntese cultural. A pesquisa doutoral revelou que esses indicadores<sup>48</sup> aparecem de muitas formas.

O indicador das “ações de diálogo-identidades-união” se faz nas relações dos atores dos cursos, no seu interior e nas interações com a comunidade, manifestando-se pelo diálogo entre os pares, como diálogo social, interdisciplinar, problematizador e intercultural, e ainda numa perspectiva de metodologia, compromisso, expressão e ambiência. Na “gestão da comunicação

46. FREIRE, 2018a, p. 185-226.

47. *Id.*, 2018b.

48. PEREIRA, *op. cit.*, p. 132.



compartilhada–narrativas–colaboração”, as formas de interação revelam uma prática interdisciplinar que integra o currículo formativo ao ensino, pesquisa e extensão, e utiliza estratégias formativas, interdisciplinares, metodológicas, pedagógicas e educacional–colaborativas. No indicador “participações de protagonismo–cidadania–organização”, percebeu-se que temáticas e ações voltadas para a pluralidade, diversidade e cidadania que envolvem a todos como protagonistas com atitude crítico-reflexiva e colaborativa. As “novas relações–redes–síntese cultural” revelam com mais intencionalidade a dimensão dialógico-cidadã como transversal ao processo formativo e extensionista, com disciplinas com foco no jornalismo local/ambiental, incluindo uma perspectiva cultural, de direitos humanos e emancipatória, demonstrando que as novas relações resultam de atitudes, mediações, diversidades, troca de saberes e do senso de pertencimento.

Há que se destacar que nem sempre as disciplinas são conduzidas de modo dialógico, mesmo que sua ementa possibilite essa prática. A contribuição de um educador, isto é, do mediador com competências educacionais, é fundamental no ecossistema formativo jornalístico para que ajude a suscitar oportunidades de diálogo, mesmo quando se apresentam diante dele apenas brechas ou fissuras de possíveis espaços de escuta e abertura. É importante destacar que muitos cursos já estão nesse processo, porque buscam implementar em suas ações as premissas de Paulo Freire em torno de processos dialógicos e de emancipação social.

Como ecossistema formativo, o interior do curso de Jornalismo está envolto em fluxos de comunicação que podem ser abertos, descentralizados ou interdiscursivos. Nesse percurso, é possível ampliar a densidade comunicacional e a resistência dos lugares<sup>49</sup>, inserido ações participativas para trocas plurais e diversas no cotidiano que ampliem as vozes e contribuam para diminuir as desigualdades, a partir de atitude sensível às demandas do lugar de encontro, que suscita práticas dialógicas e emancipatórias. Esse é também o espaço da práxis freireana e da pedagogia do jornalismo para a prática jornalística emancipatória e educacional.

## 5. POR QUE ITINERÁRIOS EDUCACIONAIS?

O termo itinerário indica um caminho a ser percorrido num percurso formativo que se estrutura com elementos didáticos, metodológicos e educacionais para tornar o currículo flexível, interdisciplinar e aberto, capaz de alterar espaços e os processos, em consideração aos ritmos, escolhas e possibilidades dos estudantes, enquanto valoriza a dimensão humana, comprometida com a formação jornalística para a justiça social. Assim, propomos itinerários por meio de estratégias dialógicas, inclusivas, críticas e cidadãs para acompanhar a mutação que acontece na educação para os percursos individualizados e os caminhos de aprendizagens.

49. PASTI, André. **Mídia, território e comunicação ascendente**: políticas e disputas para a democratização da comunicação na Argentina. 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018, p. 161.

Em sua elaboração, as ações precisam ser planejadas, avaliadas e sistematizadas na perspectiva dialógica, conforme Padilha<sup>50</sup>, Romão<sup>51</sup> e Jara<sup>52</sup>, além de compreender o diálogo, que não é fácil, considerando as opiniões que vão sendo reveladas em redes de convivência como pressupostos que precisam ser superados<sup>53</sup>. O percurso didático-pedagógico, alinhado às premissas educacionais, sustenta uma prática metodológica que também é dialógica, participativa e mobilizadora do exercício da comunicação para a prática cidadã<sup>54</sup> em direção a um percurso de construção de relações entre os sujeitos, o planeta e a sociedade, para a promoção e defesa dos direitos humanos<sup>55</sup>.

O saber-poder-fazer-conviver da ação política desses itinerários será capaz de indagar o “por que aconteceu isso e não aquilo”<sup>56</sup>, enquanto se recupera o processo vivido para comunicá-lo e gerar novas experiências. Os programas interventivos abrem caminhos para a reflexão de percursos pedagógicos sensíveis aos dilemas sociais em territórios vulneráveis. Como trabalho coletivo, a trilha formativa fomenta o trabalho coletivo, conectando pessoas, assuntos, pautas, produtos e perspectiva para uma aprendizagem mais inclusiva e autônoma, que possibilite à sociedade ser mais inclusiva, equitativa e sustentável. A dimensão dialógico-cidadã dessa prática emancipatória no território dissemina informações de qualidade e de interesse público, alcançando as pessoas do lugar pela/para/com a produção jornalística.

## 6. CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Os itinerários apresentados vêm sendo conhecidos em publicações específicas. Como ideia inovadora, os itinerários são uma práxis transformadora para ações em territórios vulneráveis, a serem desencadeadas pelas ações dos cursos nos lugares de sua inserção, a fim de ajudar a resolver dilemas sociais que possam contribuir na transformação social. Na tese que deu origem a essa proposta, percebemos alguns cursos atuando com produção midiática e educacional em escolas, sindicatos e associações, o que demonstra que acreditam que iniciativas dialógicas e cidadãs são elementos para a transformação dos sujeitos do entorno. Dentre eles, destacamos cursos de instituições que apresentaram mais de uma ação: Universidade Estadual da Bahia, Universidade Federal de Uberlândia, Centro Universitário de Lorena, Universidade Federal de Goiás, Escola Superior de Propaganda e Marketing. A produção midiática, área de intervenção da educação, quando desenvolvida dentro de um veículo de comunicação por um egresso com esse perfil, será capaz de compreender a dimensão dialógico-cidadã para a emergência de territórios educativos.

A partir da aplicação dos referidos itinerários, as incertezas podem ser permeadas por um esperar que apresente um horizonte para uma vivência dialógico-cidadã como expressão da pronúncia do mundo, que conclame as metas dos ODS para uma sociedade justa, equitativa, solidária, sustentável e comunicativa. São nas brechas e fissuras da desigualdade que os atores percebem

50. PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

51. ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

52. JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências**. Tradução: Maria Viviana Resende. Brasília: MMA, 2006. v. 2, p. 11-17.

53. BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. (editado por Lee Nichol). Tradução: Humberto Manotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005. p. 83, 95.

54. SOARES, *op. cit.*, p. 84-94.

55. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO. **Trilha de Saberes da Revista Casa Comum passa a integrar site da ABPEducom**. São Paulo: ABPEducom, 2023.

56. JARA, *op. cit.*, p. 11-17.

como atuar com um olhar de esperança-confiança para a justiça social e climática. Assim, o jornalismo emancipatório se materializa sem aquele receio de transgredir o que se convencionou chamar de “neutralidade jornalística”, para assumir distintos pontos de vista, a fim de fortalecer a posição inicial com um compromisso ético e autêntico.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES E PROFISSIONAIS EM EDUCOMUNICAÇÃO. **Trilha de Saberes da Revista Casa Comum passa a integrar site da ABPEducom**. São Paulo: ABPEducom, 2023.

BELTRÃO, Luiz. **Iniciação à filosofia do jornalismo**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. Tradução: Humberto Manotti. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2018.

CABRAL, Raquel; GHRE, Thiago (org.). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo: Lucas Fúrio Melara; Raquel Cabral, 2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Partir da infância: diálogos sobre Educação**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018b.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade:** sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Niterói: PPGG-UFU, 2021.
- JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências.** Brasília: MMA, 2006. v. 2.
- JOBIM, Danton. **Pedagogia del periodismo:** metodos de ensenanza orientados para la prensa escrita. Quito: Ciespal, 1964.
- MARQUES DE MELO, José. Poder, Universidade e Escolas de Comunicação. In: MARQUES DE MELO, José; FADUAL, Ana Maria; SILVA, Carlos Eduardo Lins da (org.). **Ideologia e poder no ensino da Comunicação.** São Paulo: Intercom; Cortez & Moraes, 1979. p. 31-41.
- MARQUES DE MELO, José. **Comunicação:** teoria e política. São Paulo: Summus, 1985.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação.** Tradução: Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
- MEDITSCH, Eduardo. **Pedagogia do jornalismo:** desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.
- MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo:** desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.
- MELLO, Luci Ferraz. **Educomunicação e as práticas pedagógico-comunicacionais da avaliação formativa no ensino básico.** 2016. 374 f. Tese (Programa de Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.
- MOREIRA, Sonia Virgínia. **Geografias da comunicação, uma disciplina.** 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, 4-9 set. 2017.
- OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação:** uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Genebra: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 6 jan. 2025.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PASTI, André. **Mídia, território e comunicação ascendente**: políticas e disputas para a democratização da comunicação na Argentina. 2018. 305 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, Antonia Alves. **Formação em jornalismo**: um estudo de projetos pedagógicos e práticas comunicacionais em diferentes regiões brasileiras. 2023. 315 f. Tese (Programa de Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/handle/1/21730>. Acesso em: 6 jan. 2025.

PINHEIRO, Rose Mara. O desafio do ensino do Jornalismo frente às mídias móveis. In: PINHEIRO, Elton Bruno; VARÃO, Rafiza; BARCELLOS, Zanei (org.). **Práticas e tensionamentos contemporâneos no ensino de jornalismo**. Brasília: UnB-FAC, 2018, p. 119-126.

RINCÓN, Omar. Mutações bastardas da comunicação. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i1p65-78>

RINCÓN, Omar; MARTÍN-BARBERO, Jesús. Mapa Insome 2017: ensayos sobre el sensorium contemporáneo, un mapa para investigar la mutación cultural (Idea y argumento: Jesús Martín-Barbero; Interpretación libre Omar Rincón). In: JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela; WOTRICH, Laura (org.). **Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural**: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero. Ed. Omar Rincón. Tradução: Fabrícia Reginato. Quito: Ediciones Ciespal, 2019. p. 17-23.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v25i2p20-30>

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: OSAL: Observatório Social de América Latina. **Territorio y movimientos sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. a. 6, n. 16. p. 255-261.

SANTOS, Milton *et al.* **O papel ativo da Geografia**: um manifesto. Encontro Nacional de Geógrafos. Florianópolis, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** espaço e tempo: razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

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

WALSH, Catherine. **Agrietar la Uni-versidad.** Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida. Querétaro/México: Universidad Pedagógica Nacional, 2023.



# Comunicação e religiosidade: reflexões sobre cibercultura, racismo religioso e sociedade

Caio Mário Guimarães Alcântara

*Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT/PPED), professor dos cursos de Comunicação Social da Universidade Tiradentes (UNIT) e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/CNPq).*

*E-mail: caiogmalcantara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3176-3409>.*

Ronaldo Nunes Linhares

*Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), professor titular nível II do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT/PPED) e da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe, coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/CNPq).*

*E-mail: ronaldo\_linhares@unit.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3400-4910>.*

**Resumo:** Na cibercultura, pensar a comunicação é fundamental para compreender a sociedade e, no Brasil, um tópico importante é também a questão religiosa. Dada a capacidade formativa das mídias é imprescindível compreender como ela trata de temas como o racismo religioso. Assim, este artigo analisa publicações feitas em onze perfis de terreiros de candomblé sergipanos no Instagram, em paralelo com a cobertura jornalística feita pelos dois maiores canais de televisão locais. O estudo, construído a partir de uma Análise de Conteúdo apontou a falta de estímulo ao debate sobre racismo religioso, em ambos os meios, o que reduz a possibilidade de contribuição deles na formação social.

**Palavras-chave:** cibercultura; comunicação; racismo; religiosidade; sociedade.

**Abstract:** In cyberculture, reflecting on communication is fundamental to understand society, and in Brazil, an important topic is also the religious issue. Given the formative capacity of the media, it is essential to understand how it deals with issues such as religious prejudice. Thus, this article analyzes publications made on eleven profiles of candomblé temples in Sergipe in Instagram, in parallel with the journalistic coverage made by the two largest local television channels. The study, constructed from a Content Analysis, pointed out the lack of stimulation for the debate on religious prejudice, in both media, which reduces the possibility of their contribution to social formation.

**Keywords:** cyberculture; communication; racism; religiosity; society.

**Recebido: 02/08/2024**

**Aprovado: 02/04/2025**

## 1. INTRODUÇÃO

Numa sociedade com forte mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação, imersa no contexto do semiocapitalismo<sup>1</sup>, no qual os signos comunicacionais se tornam os grandes propulsores da economia, considerando-se ainda a conexão generalizada<sup>2</sup> que permeia as práticas sociais na cibercultura, essas tecnologias exercem forte influência nas relações sociais. Nesse ínterim, a utilização das mídias e seus efeitos sobre as relações humanas emergem como tópicos centrais, não sendo possível excluir temas como as religiões e a religiosidade dessa discussão, em especial, se considerado que esses são tópicos que lastreiam a formação cultural e social do Brasil.

A colonização do Brasil foi marcada pela religiosidade cristã, notadamente pelo catolicismo<sup>3</sup>. A centralidade do cristianismo nesse processo legitimou a violência contra povos, suprimindo suas línguas e liturgias, especialmente as de matriz africana. Essas culturas foram demonizadas consolidando a intolerância e o racismo religioso, que ainda persistem numa sociedade em que mais de 90% da população afirma ser cristã<sup>4</sup>.

Percebe-se um fenômeno preocupante: o aumento de casos de racismo religioso, aqui entendido como “prática intencional [...] de impedir, obstar, rechaçar, contestar, vedar, proibir e ofender mediante o discurso racista”<sup>5</sup>. O racismo religioso surge e se fortalece a partir do racismo estrutural que é intrínseco à sociedade brasileira e que se manifesta nas relações de poder<sup>6</sup> desde a colonização, momento histórico no qual a população escravizada era pensada apenas como elemento útil ao funcionamento da economia<sup>7</sup>.

Nesse movimento, o racismo adentrou em diversos campos da vida social, fortalecendo uma necropolítica<sup>8</sup> sistêmica que repeliu os ritos de matriz africana a condições de inferioridade, violência e maldade. Religiões como o candomblé são, assim, entendidas como práticas que se opõem ao ideal cristão de sociedade, validando uma cultura opressora que atinge os candomblecistas com exclusão e agressões, fazendo com que os índices de violência subam de forma exponencial com o passar dos anos<sup>9</sup>.

Há, portanto, uma urgência no exame de possibilidades de enfrentamento ao racismo religioso, tendo as mídias um papel importante nessa discussão. Devido ao seu caráter formador e facilitador na construção de debates públicos, à constância desses dispositivos comunicacionais no cotidiano das pessoas em contextos de cibercultura e à potencialidade de incentivo a uma formação cultural mais inclusiva, a mídia deve ser chamada ao centro da discussão.

Assim, este artigo se propõe a analisar publicações feitas em redes sociais, notadamente onze perfis de terreiros de candomblé sergipanos no Instagram, em paralelo com a cobertura jornalística feita pelos dois maiores canais de televisão locais. O estudo, construído a partir da metodologia da Análise de Conteúdo<sup>10,11</sup>, apontou a falta de estímulo ao debate sobre intolerância e racismo religioso em ambos os meios, o que reduz a possibilidade de contribuição dessas na formação social.

1. BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.

2. LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010, p. 45.

3. HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

4. IBGE. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=793>. Acesso em: 27 maio 2025.

5. COSTA NETO, Antonio Gomes da. Racismo religioso: diálogos de um conceito. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 7, p. 5.323-5.342, 2023. p. 5326. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-009>

6. BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>

7. FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. Racismo estrutural e religioso contra povos e comunidades tradicionais de terreiro durante a pandemia do COVID-19. **Revista Calundu**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 19-35, 2023. <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v6i2.46422>

8. MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.

Diante desses achados, torna-se visível a necessidade de incentivar grupos sociais a utilizarem os espaços midiáticos de forma mais engajada, considerando estes enquanto espaços formativos da cibercultura. Além disso, é essencial que se promova o fortalecimento das redes de educação para e com as mídias, com vista a uma formação que contribua para que os sujeitos sejam mais ativos e autônomos na promoção de conexões e mudanças sociais por meio da comunicação.

## 2. MÍDIA E RELIGIOSIDADE: BREVE DEBATE CONCEITUAL

Dissociar comunicação e cultura é uma tarefa desafiadora em sociedades nas quais esses elementos são entrelaçados, permeando campos como a política, a economia e a educação. Essa conexão se faz tão consolidada que se entende o desenvolvimento dela como uma das formas de compreender a trajetória histórica das sociedades<sup>12</sup>.

A relação entre mídia e cultura pode também ser visualizada a partir do olhar sobre as mediações<sup>13</sup>, que tem foco nos efeitos dos dispositivos da comunicação sobre os modos de ser dos sujeitos. Neste campo, as mídias passam a ser concebidas como instituições que lastreiam as formações de identidades nacionais, conferindo aos grupos o que Jacks e Schmitz<sup>14</sup> chamaram de “espessura cultural”.

A influência da comunicação e, por conseguinte, da mídia nos processos de subjetivação é de notório conhecimento. Desde autores como Martín-Barbero<sup>15</sup>, que pensa o fenômeno a partir das mediações, até autores como Thompson<sup>16</sup>, que foca sua análise na responsabilidade objetiva da mídia na modelagem das interações entre sujeitos e o mundo, o interesse em compreender os efeitos dos meios de comunicação nos sujeitos e nas interações socioculturais é claro.

Esse interesse/mediado se intensifica no contexto das culturas digitais, com autores como Jenkins<sup>17</sup>, apontando para a consolidação da cultura convergente enquanto um contexto de mudanças sociais impactadas por alterações nas intersecções entre mídia e cultura, e Lemos<sup>18</sup> que defende o estabelecimento da cibercultura como uma nova organização que nasce da simbiose entre as telecomunicações e a informática. Nesse cenário, as mídias não apenas servem como meio de interação ou formação<sup>19</sup>, mas se caracterizam como dispositivos que alcançam até mesmo o campo do acesso aos direitos de cada cidadão<sup>20</sup>, atuando enquanto dispositivos pedagógicos que ensinam “modos de ser e estar na cultura”<sup>21</sup>.

Ainda no campo conceitual, destaca-se o papel simbólico de relevo da mídia nas sociedades por serem meios importantes de troca de sentido e de reprodução simbólica<sup>22</sup>. Há ainda de se considerar a mídia enquanto sistema responsável pela formação dos grandes debates públicos que compuseram a cultura ocidental e que está em constante processo de alteração de formatos, linguagens e narrativas<sup>23</sup>. Nesse sentido, a comunicação pode ser caracterizada

9. BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa**. Brasília: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa>. Acesso em: 1 ago. 2024.

10. BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

11. SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial**: manual de aplicação. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Administração Pública, 2021.

12. BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

13. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

14. JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela. Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 115-130, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i1p115-130>

15. MARTÍN-BARBERO, 2009.

16. THOMPSON, John Brookshire. A interação mediada na era digital. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 14-44, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i3p17-44>

17. JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

18. LEMOS, André. **Ciber-cultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2023.

19. MCQUAIL, Denis. **McQuail's Mass Communication Theory**. London: Sage Publications, 2000.

20. GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

21. FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico de mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Em foco**: Educação e Sociedade Midiática, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. p. 153. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>

22. BERARDI, *op. cit.*

23. SAMPAIO; LYCARIÃO, *op. cit.*

24. GARCÍA CANCLINI, *op. cit.*

25. VIALLE, Wilton do Lago. **Candomblé de Keto ou Alaketo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

26. BENISTE, José. **Òrun-Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

27. KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

28. ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

29. BELTRÃO, Luiz. **Folk-comunicação**: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias. Porto Alegre: edipucrs, 2014.

30. FREITAS, Ricardo Oliveira de. **Candomblé e mídia**: breve histórico da tecnologia das religiões afro-brasileiras nos e pelos meios de comunicação. **Acervo**, Rio de Janeiro, v.

como um elemento central da cultura do ocidente e no contexto brasileiro, desempenha um papel crucial nos movimentos políticos, sociais e econômicos.

García Canclini<sup>24</sup> destaca a influência que a mídia tem em processos culturais dos mais diversificados campos, sendo fundamental considerar o impacto dela em questões históricas como, por exemplo, a constituição da sociedade brasileira a partir do modelo colonial aqui adotado. A ação comunicacional, que no Brasil embasou o debate religioso, também desempenha um papel significativo, especialmente no que respeita ao racismo religioso.

O candomblé, religião nascida no Brasil a partir da hibridização de diferentes cultos africanos, enfrenta não apenas o preconceito histórico relacionado com a escravidão, mas também uma divergência filosófica em relação ao cristianismo predominante na cultura brasileira<sup>25,26</sup>. Essa divergência contribui para a exclusão e, em muitos casos, para a violência física contra os praticantes do candomblé, configurando-se como racismo religioso<sup>27,28</sup>.

Os meios de comunicação desempenham um papel fundamental na disseminação de informação e na mudança de contextos sociais de racismo e preconceito, mas, historicamente, a mídia brasileira esteve alinhada a um quadro hegemônico associado ao poder econômico e político<sup>29</sup>, mantendo padrões de representação da religião ligados ao grotesco ou pitoresco desde registros da década de 1930<sup>30</sup>.

Assim, torna-se necessário repensar a mídia como um espaço de debate público no contexto religioso, especialmente em relação ao candomblé, pensando também os efeitos da cibercultura no acesso aos dispositivos de comunicação, aproximando ainda mais indivíduos tópicos que corroboram com o entendimento sobre como as questões de cultura, religiosidade e mídia se configuram atualmente no Brasil, visando uma formação social mais ampla e que combata o racismo religioso.

### 3. DESENHO METODOLÓGICO: O PERCURSO DA PESQUISA

As discussões acerca dos contextos aqui descritos levaram à configuração da pesquisa, de cariz qualitativa<sup>31</sup>, que considerou uma análise de publicações feitas em redes sociais, notadamente onze perfis de terreiros de candomblé sergipanos no Instagram. Esses perfis foram selecionados como amostra aleatória e, em paralelo, foi também considerada a cobertura jornalística feita pelos dois maiores canais de televisão locais, a TV Sergipe<sup>32</sup> e a TV Atalaia<sup>33</sup>, únicos a disponibilizar a íntegra dos conteúdos exibidos na programação na internet.

A escolha por cruzar os dados obtidos em redes sociais e nos canais de televisão se justifica pelo fato de serem hoje, as duas mídias mais utilizadas pela população brasileira, o que contribui com uma visão mais assertiva sobre os hábitos e comportamentos do brasileiro em termos de consumo midiático. Toda a análise considerou produtos que versam sobre questões de intolerância

e racismo religioso, bem como temas correlatos, publicados entre janeiro e dezembro de 2023.

O estudo baseou-se no método da Análise de Conteúdo de Bardin<sup>34</sup>, que busca uma compreensão de significados e padrões em um conjunto de dados, com adaptações propostas por Sampaio e Lycarião<sup>35</sup> para uma melhor construção de inferências sobre os elementos estudados. Os autores propõem uma análise baseada não apenas em categorias, mas em códigos de análise que as compõem. Assim, foi proposta a construção de uma análise que se vale da definição de códigos que compõem as categorias de análise, criando-se assim uma relação de interdependência entre ambos os elementos da análise.

Em termos metodológicos, a opção por uma Análise de Conteúdo se justifica pela natureza da pesquisa, focada em estudar elementos da comunicação. O desenho metodológico do estudo considerou integrar o método clássico a novas abordagens, aliando a pesquisa a uma concepção multirreferenciada que, apoiada em Macedo<sup>36</sup>, propõe um olhar plural partindo de uma perspectiva epistemológica centrada na subjetividade do pesquisador. Isso trouxe vantagens, como a possibilidade de um olhar mais apurado para questões mais técnicas da comunicação em relação às unidades de análise.

Tendo em consideração as três etapas da Análise de Conteúdo e os processos de codificação que embasaram o desenho metodológico, foi desenvolvida a rubrica de análise abaixo disposta, constituída de: a) categoria de análise, a dimensão em que estão enquadrados os códigos de análise aplicados para descrição e reflexão; e b) código de análise, o conteúdo do que foi verificado em cada unidade de análise.

### Quadro 1: Relação categoria vs. código

Categoria de análise	Código de análise
1) Abordagem	1.1) Temporalidade: período em que a unidade de análise foi publicada
	1.2) Periodicidade: frequência com que a unidade de análise é repercutida ou referenciada
	1.3) Enquadramento: editoria e da unidade de análise
	1.4) Conclusões: o que foi inferido na narrativa
2) Linguagem e narrativa	2.1) Termos: termos, palavras e expressões que são utilizadas na unidade de análise
	2.2) Tema: refere-se ao tema em específico discutido em cada unidade de análise
	2.3) Personagens: descrição das reflexões construídas a partir das personagens que aparecem nas unidades de análise

16, n. 2, p. 63-87, 2003. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/148>. Acesso em: 2 ago. 2024.

31. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2012.

32. Emissora fundada em 1971 e que integra o Grupo Sergipe de Comunicação. Atualmente, opera como afiliada em Sergipe da Rede Globo de Televisão, sendo líder de audiência em diferentes faixas de horário.

33. Emissora fundada em 1972 e que hoje é parte do Sistema Atalaia de Comunicação. Opera como afiliada da Rede Record em Sergipe e tem, em sua grade, programas que são líderes de audiência em diferentes faixas de exibição.

34. BARDIN, *op. cit.*

35. SAMPAIO; LYCARIÃO, *op. cit.*

36. MACEDO, Roberto Sidney. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

37. Luislinda Valois é uma jurista, desembargadora aposentada do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia (TJBA) e ex-ministra dos Direitos Humanos do Brasil (2017-2018). É considerada pioneira em ações de combate ao racismo religioso no Poder Judiciário Brasileiro.

38. GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2011.



Categoria de análise	Código de análise
3) Recursos de imagem	3.1) Cores: cores utilizadas em recursos imagéticos da unidade de análise
	3.2) Elementos gráficos: recursos que integram a unidade de análise
	3.3) Espaços: constituição dos espaços em que as unidades de análise são retratadas
4) Interação (categoria direcionada exclusivamente às redes sociais)	4.1) Teor: conteúdo dos comentários feitos às publicações analisadas
	4.2) Debate: eventuais debates ou trocas de conteúdos feitos nas publicações

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As categorias e os códigos foram criados *a priori*, com base em leituras prévias sobre o tema. As categorias propostas, aliadas aos códigos de análise, contribuem com uma visão ampliada sobre as unidades analisadas, permitindo reflexões sobre a constituição da gramática técnico-comunicacional dos conteúdos exibidos na televisão e publicados nas redes sociais. Com essa sistematização foi possível debruçar-se sobre o corpus que concentra as unidades de análise. Essas foram colhidas entre os meses de fevereiro e março de 2024 e constituem um total de onze conteúdos televisivos e quinze posts no Instagram.

#### 4. AS MÍDIAS E O DEBATE DO RACISMO RELIGIOSO EM SERGIPE

Os resultados apontam para o fato de que apesar da diferença de público entre as redes sociais e a televisão, com este último atingindo um público mais amplo e as redes sociais concentrando seguidores mais específicos, como adeptos da religião, constatou-se uma falta de estímulo ao debate sobre intolerância e racismo religioso em ambos os meios.

Na programação televisiva, os conteúdos se concentram em torno de três datas significativas: o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, a celebração de Iemanjá e o Dia da Consciência Negra. Essas datas são de grande importância para a religiosidade do Candomblé, pois estão relacionadas com a reflexão sobre questões de identidade, afirmação e intolerância.

Além das datas mencionadas, há apenas um registro relacionado com a cobertura de violência urbana, retratada como intolerância religiosa, mas que descreve um roubo realizado dentro de uma Igreja no interior do estado de Sergipe. A configuração do *corpus* contendo as unidades de análise da televisão está disposta no Quadro 2.



**Quadro 2: Configuração das matérias publicadas na TV**

Unidade de análise	Data	Emissora	Tipo	Descrição
1	19/01	TV Atalaia	Reportagem	Relato de uma invasão a uma Igreja no município de Laranjeiras
2	20/01	TV Sergipe	Entrevista ao Vivo	Entrevista em estúdio com professor da Universidade Federal de Sergipe discutindo a legislação sobre intolerância religiosa
3	20/01	TV Sergipe	Reportagem	Reportagem exibida às vésperas do Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, conceituando o que é a intolerância e o racismo religioso, com relatos de adeptos do candomblé
4	01/02	TV Sergipe	Entrevista ao Vivo	Entrevista com organizadores do “Cortejo de lemanjá” para convite à população
5	02/02	TV Atalaia	Reportagem	Relato da retomada do “Cortejo de lemanjá” após a pandemia da covid-19
6	02/02	Tv Atalaia	Nota Coberta	Nota mostrando a realização do “Cortejo de lemanjá”
7	02/02	TV Sergipe	Entrevista ao Vivo	Entrevista em frente à Igreja Matriz da cidade de Nossa Senhora do Socorro com lalorixá organizadora da lavagem das escadarias do templo
8	20/11	TV Sergipe	Entrevista ao Vivo	Entrevista em estúdio com professor da Universidade Federal de Sergipe sobre as questões referentes ao racismo
9	20/11	TV Atalaia	Entrevista	Entrevista com Luislinda Valois <sup>37</sup>
10	20/11	TV Atalaia	Nota Coberta	Nota mostrando imagens da palestra de Luislinda Valois
11	21/11	TV Atalaia	Reportagem	Relato da realização de uma peça de teatro, desenvolvida por alunos e professores de uma escola da Rede Estadual de Ensino em alusão ao Dia da Consciência Negra

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A amostra indica que, com exceção da unidade de análise 1, que foge ao escopo proposto do estudo, as demais unidades apresentam-se como registros feitos em datas de celebração ou conscientização. As abordagens são predominantemente jornalísticas, geralmente num tom de cobertura factual, embora haja exceções: as unidades de análise 2, 3, 7, 9 e 11, que contribuem de maneira mais significativa para a análise em questão.

A unidade de análise 2 traz reflexões embasadas em pesquisas e em análises da legislação brasileira relacionadas com a violência, a intolerância e o racismo religioso. No conteúdo, defende-se a ideia de que, apesar da ocorrência de diversas leis que abordam a intolerância, ainda não há ações efetivas que garantam a liberdade religiosa no Brasil. Esse é o ponto reforçado pelo conteúdo da unidade de análise 3, que utiliza diferentes narrativas e resgata histórias que evidenciam a realidade de violência e exclusão enfrentada pelas comunidades de terreiro.

Essa realidade é exemplificada de forma contundente nas unidades de análise 7 e 9. Tanto na entrevista em que foi explicada a ritualística da festividade, quanto na discussão sobre a vida da magistrada, o cerne do debate foram

39. JENKINS, *op. cit.*40. LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

as histórias de vida das entrevistadas, destacando as experiências de violência e exclusão enfrentadas. Na unidade 7 o foco recai sobre as adversidades relacionadas com a religião, enquanto na unidade 9 as questões de racismo são o ponto central.

Outro exemplo relevante de utilização da mídia para promover discussões encontra-se na unidade de análise 11. Embora a reportagem tenha sido veiculada no Dia da Consciência Negra, ela abordou questões que extrapolam essa data com temas como educação e religiosidade. Ao narrar a ação dos professores e estudantes de utilizar as artes cênicas para contar a história da chegada dos escravizados ao Brasil, o conteúdo abordou temas como militância, políticas públicas e a transformação de vidas por meio do conhecimento e da informação.

Além das análises específicas, percebe-se ao olhar os conteúdos da televisão uma escassez de reflexão sobre os assuntos abordados, exceto nas unidades de análise 3, 7 e 11, nas quais os apresentadores dos programas jornalísticos proporcionam uma breve ampliação dos debates. Geralmente com um tom de indignação, eles enfatizam a importância de se discutir a violência e o racismo na sociedade, sem aprofundar o tema ou discutir dados e encaminhamentos. Todo o conteúdo fica no campo da opinião.

Há, contudo, um caso que merece atenção presente na unidade de análise 9. Todo o enfoque foi dado à entrevista com a personalidade Luislinda Valois, que em sua totalidade durou quatorze minutos. Entretanto, menos de cinco minutos desse tempo foram dedicados à fala da entrevistada, sendo o restante do tempo ocupado pela apresentadora do telejornal, que interveio com comentários ao longo da exibição da entrevista que, por não ser ao vivo, era interrompida. Em cada interrupção a apresentadora explicava o teor da fala da magistrada, fazendo adendos de opiniões pessoais sobre o tema discutido.

A opção editorial reflete a ideia defendida por García Canclini<sup>38</sup>, de que mídias não se preocupam com a preservação ou o fortalecimento das tradições, mas sim em atender às expectativas do mercado de consumidor, buscando a popularidade de seus conteúdos. Nesse caso, o destaque dado pela mídia não está centrado na fala da entrevistada, mas sim na figura da apresentadora do telejornal, que representa a linha editorial e, ideologicamente, defende os interesses do canal e dos anunciantes frente ao público. As demais unidades de análise representam notas cobertas com registro de festas ou links para convite à população, que duram entre trinta segundos e um minuto.

A escassez de discussões e pouca profundidade nas abordagens é também observada nas redes sociais, em especial se verificada a proporção de posts dedicados às discussões sobre racismo religioso em relação ao número total de posts nos onze perfis analisados no Instagram. Em 2023, esses perfis juntos publicaram um total de 464 posts no *feed* (a análise não considerou os *stories*), mas apenas quatorze publicações abordaram os temas relacionados com o foco deste estudo, sendo que as interações dos seguidores são baixas, sem relação com o tema ou ainda inexistentes.

Quando verificados comentários, eles geralmente representam menos de 1% do total de seguidores e quase sempre são comentários de elogios, feitos por meio de emojis, sem suscitar discussões ou reflexões. Ressalta-se que o Instagram inibiu a visualização do total de curtidas pelos seguidores, ficando o acesso a esse número restrito apenas aos administradores de cada perfil.

Assim como na televisão, as produções nas redes sociais também se concentram em materiais alusivos às datas 21 de janeiro e 20 de novembro, com algumas variações e sem registro de discussões ou debates em comentários. O *corpus* obtido nas redes sociais está disposto no Quadro 3.

### Quadro 3: Configuração das publicações no Instagram

Unidade de análise	Perfil	Descrição	Nível de interação
12	Axé Bamirê Obá Fanidê @oficial.axebamire_obafabide	Foto do Babalorixá discursando em evento público sobre a concessão de imunidade tributária a terreiros de candomblé.	Baixo. 20 comentários, sendo 17 com emojis e somente falas, todas elogiando o Babalorixá.
13	Abassá São Jorge @abassasaojorgee	Vídeo de 15 segundos com imagens de uma celebração no Abassá e um <i>lettering</i> sobre o dia 21 de março.	Bom volume de visualizações, um total de 7.277, mas pouca interação em comentários, sendo estas apenas 13, todas homenageando a lalorixá.
14	Filhos de Obá @filhosdeoba	Post em formato carrossel composto por uma foto e um vídeo: foto de uma representante do terreiro abraçada com uma parlamentar (Deputada Estadual) no plenário da Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe (Alese), seguido de um vídeo com representantes do terreiro cantando e dançando músicas litúrgicas nas instalações da Alese.	Baixo. Apenas sete comentários, sendo seis deles emojis e um comentário elogiando a beleza física da parlamentar e da representante do terreiro.
15	Filhos de Obá @filhosdeoba	Foto filhos e representantes do terreiro, vestidos com trajes litúrgicos, abraçados no plenário da Câmara Municipal de Vereadores do Município de Laranjeiras. A legenda explica que eles estiveram presentes na sessão de votação dos projetos de Lei que instituíram o Dia Municipal das Religiões de Matriz Africanas e a Semana da Consciência Negra no Município.	Baixo, apenas quatro comentários de emojis com palmas.
16	Filhos de Obá @filhosdeoba	Card sobre o Dia da Consciência Negra, foto de uma omorisá, trajada com roupas litúrgicas e um texto.	Baixo, apenas sete comentários com emojis.
17	Ilê Asê Ofá Omí @_ofaomi_	Card sobre o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas composto por uma foto de um omorisá com um balaio de flores à beira do rio.	Baixo, apenas quatro comentários, sendo exaltado o trabalho do terreiro em divulgar a data e outro falando sobre a importância da data enquanto momento de memória, de luta e combate ao racismo religioso e dois comentários emojis.

Unidade de análise	Perfil	Descrição	Nível de interação
18	Ilè Asè Alarokê Ajagunan @alaroke_	Print da Lei nº 14.519/23, que institui o dia 21 de março como Dia Nacional das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. O post é acompanhado por uma legenda curta, explicando o que é a lei.	Baixo. Há apenas seis comentários, sendo cinco com emojis e um falando sobre a importância da composição de políticas públicas nesse campo.
19	Ilè Asè Alarokê Ajagunan @alaroke_	Foto de membros da Egbé reunidos em uma praia, com texto falando do Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé.	Baixo. Foram registrados 11 comentários, sendo oito com emojis e três com elogios ao terreiro.
20	Ilè Asè Alarokê Ajagunan @alaroke_	Vídeo descrevendo a participação do terreiro numa sessão da Alese na qual se discutiu o racismo e a intolerância religiosa. Há o registro da leitura pública de um poema.	Baixo, apenas 15 comentários.
21	Ilè Asè Alarokê Ajagunan @alaroke_	Foto de membros da Egbé, num espaço aberto, conversando de forma descontraída com um pequeno texto falando sobre liberdade religiosa.	Baixo, apenas dois comentários, um com emoji e outro elogiando a beleza física dos filhos do terreiro.
22	Ilè Asè Alarokê Ajagunan @alaroke_	Foto de membros da Egbé, num espaço aberto, conversando de forma descontraída com um pequeno texto falando sobre o Dia da Consciência Negra.	Baixo, no total foram seis comentários sendo três com emojis e três com menção à data.
23	Ilè Asè Odé Kilambodê @yleaxeodekilambode	Não foram encontradas unidades de análise que se enquadrem no escopo do estudo.	Não se aplica.
24	Egbé Ofá Oluá Ibú @axeofaoluaibo	Não foram encontradas unidades de análise que se enquadrem no escopo do estudo.	Não se aplica.
25	Ilè Asè Ofaderewá @ofaderewa	Vídeos com compilado de fotos de festas e pessoas no terreiro, com <i>lettering</i> escrito "Dia da Consciência Negra - 20 de novembro".	Baixo. Foram 15 comentários, sendo 14 com emojis e um com elogios à beleza dos filhos do terreiro.
26	Ilè Asè Yaaparalomin @yaaparalomin	Post em formato carrossel, com dois vídeos e duas fotos referentes à participação da lalorixá numa sessão da Câmara de Vereadores de Nossa Senhora do Socorro sobre intolerância religiosa.	Baixo. Foram registrados 16 comentários, sendo 14 com emojis e dois com discussões sobre a temática.
27	Ilè Asè Omin Dandá Onirê @ileaxeomindandaonire	Card com montagem em alusão ao dia 21 de março, "Dia das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas".	Inexistente. Não houve comentários.
28	Ilè Asè Rundè Onyssewé @ile_ase_runde_onyssewe	Não foram encontradas unidades de análise que se enquadrem no escopo do estudo.	Não se aplica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No contexto do *corpus* composto pelas publicações no Instagram, destacam-se três pontos significativos. Primeiramente, é notável a pouca interatividade. Os *posts* que abordam questões relacionadas com o preconceito, a intolerância e assuntos correlatos recebem, em média, menos de 1% de respostas

e comentários. Embora essa escassez possa ser atribuída às peculiaridades do algoritmo e distribuição da plataforma, há outro aspecto a ser considerado. Os poucos comentários registrados não refletem opiniões críticas nem promovem debates construtivos, consistem quase exclusivamente em emojis.

Além disso, é perceptível a subutilização de algumas das características essenciais da produção cultural no contexto da cibercultura, dentre as quais o estabelecimento de redes e a interconexão<sup>39</sup>. Nos perfis analisados não foram identificadas parcerias, interações entre comunidades ou mobilização para participação em eventos com transmissão ao vivo. Mesmo em situações em que vários terreiros estiveram envolvidos numa mesma atividade, como nas unidades de análise 14 e 20, a mobilização foi retratada de maneira isolada em cada perfil, sem referência à participação de outros terreiros.

Essas ações merecem destaque e reflexão. A análise dos dados revela um certo esforço por parte do poder público para promover debates e leis que incentivem a integração das comunidades à sociedade e combatam a intolerância religiosa. Foram identificadas cinco instâncias desse tipo de mobilização, destacando-se as unidades de análise 12, 14, 15, 20 e 26. Isso pode indicar um avanço na agenda dessas questões, ganhando relevância na sociedade, mas a partir do que se encontra em termos de interação e debate público, ressalta-se que ainda há muito a ser compreendido e fomentado pelos próprios grupos.

Assim como nas análises provenientes da televisão, os dados das redes sociais indicam um maior volume de publicações em torno das datas comemorativas importantes para essas comunidades. Essas datas foram tema de nove publicações, as quais incluíram fotos e vídeos. O que pode ser compreendido com este resultado é a pouca mobilização por meio das redes e escassez de autonomia do usuário: ele apenas responde ao que é postado, sem tomar a frente no debate e sem questionar o que é posto, características que são base nos processos de construção das redes e das inteligências coletivas, que também caracterizam a comunicação na cibercultura<sup>40</sup>.

Essas percepções são ratificadas numa leitura geral dos códigos de análise propostos que possibilita a compreensão de como o tema aqui discutido aparece nas unidades. A primeira categoria está relacionada com quatro códigos, todos voltados à compreensão da abordagem de cada produto. Os resultados apontam que as discussões eram esparsas e sem frequência, no caso da televisão, quase sempre retratadas em editorias genéricas, como a de cidade. Os tópicos discutidos estavam, exclusivamente, direcionados às datas comemorativas, sem contribuir com a efetividade dos debates acerca do tema aqui discutido.

No que respeita à linguagem e à narrativa, elementos que compõem a segunda categoria de análise, é perceptível uma similaridade no conteúdo. Todos tratam as questões concernentes à intolerância e ao racismo religioso com linguagem semelhante, sem que haja diferenciação entre a forma como o conteúdo está posto na televisão e na internet. Com relação aos personagens utilizados nas narrativas, percebe-se o alinhamento com as pautas, pois todos

estão em contextos litúrgicos ou com roupas comuns aos ritos ou ainda se mostram como adeptos do candomblé.

Os elementos gráficos podem ser analisados em duas perspectivas. Na televisão eles são subutilizados. Com exceção da unidade de análise 3, nenhum material lança mão de gráficos, tabelas ou textos em tela para reforçar mensagens ou ampliar a discussão. São mostradas apenas tarjas de identificação próprias de cada telejornal. Também não é percebida uma relevância a este quesito nos materiais do Instagram. Há pouca utilização de recursos gráficos e quando feita, geralmente são títulos que remetem às datas em que o material é postado. Por fim, os códigos direcionados à análise das interações não possibilitam grandes inferências. Conforme já descrito, não foram verificadas interações em termos de debates, relatos ou discussões.

Esse panorama sugere uma subutilização das mídias em suas eventuais capacidades formativas, especialmente no que respeita ao ambiente online, o qual oferece espaço para debates amplos e profundos e essa percepção argumenta a necessidade de se incentivar um uso mais crítico da mídia, certamente com a inserção dela nos espaços e momentos de educação formal, informal e não-formal.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado proporcionou compreender a relação entre mídia, religiosidade e intolerância religiosa no contexto da cibercultura, lançando um olhar mais específico para a configuração dos debates sobre a temática na mídia de Sergipe, bem como sobre a utilização do Instagram por perfis de terreiros e adeptos do candomblé no estado. Nesse sentido, traçou também um panorama sobre o entendimento de uma comunidade sobre o potencial da mídia, demonstrando não haver empoderamento dos sujeitos nesse âmbito.

Os resultados aqui dispostos apontam para uma lacuna na promoção da discussão sobre as questões sobre identidade, religiosidade e racismo tanto nos meios de comunicação tradicionais, dentre as quais a televisão, quanto nas redes sociais, especialmente no Instagram.

Embora se tenha constatado uma maior abordagem de temas relacionados com a intolerância e o racismo religioso em datas comemorativas importantes, ainda há uma escassez de reflexão e debate sobre os temas, em especial entre os membros da própria comunidade dos adeptos do candomblé.

Além disso, observou-se uma baixa interatividade nas redes sociais, com poucos comentários e interações que promovam debates construtivos. A subutilização das características da cibercultura, como o estabelecimento de redes e interconexão, também foi evidenciada, sugerindo um potencial não explorado para a promoção de discussões mais amplas e inclusivas sobre essas questões.

Diante desses achados, compreende-se como importante o incentivo a uma utilização mais engajada dos espaços midiáticos, tanto por parte das instituições



quanto dos próprios indivíduos, visando promover um debate mais profundo e inclusivo sobre intolerância e racismo religioso. É importante repensar o papel da mídia na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade religiosa seja respeitada e valorizada, contribuindo para o combate à intolerância e ao racismo em todas as suas formas, justificando assim a composição de novos e mais amplos estudos sobre o tema.

Em última análise, destaca-se a necessidade de incentivar grupos sociais a utilizar os espaços midiáticos digitais de forma mais engajada. Além disso, é essencial que se promova o fortalecimento das redes de educação para e com as mídias, com vista a uma formação que prepare os sujeitos a serem mais ativos e autônomos na promoção de conexões e mudanças sociais por meio da comunicação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: um estudo dos agentes e dos meios populares de informação de fatos e expressão de ideias. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.
- BENISTE, José. **Òrun-Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu, 2019.
- BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2012.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa**. Brasília: MDHC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa>. Acesso em: 1 ago. 2024.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

- COSTA NETO, Antonio Gomes da. Racismo religioso: diálogos de um conceito. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 7, p. 5.323-5.342, 2023. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.7-009>
- FERNANDES, Nathália Vince Esgalha. Racismo estrutural e religioso contra povos e comunidades tradicionais de terreiro durante a pandemia do COVID-19. **Revista Calundu**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 19-35, 2023. <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v6i2.46422>
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico de mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Em Foco: Educação e Sociedade Midiática**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>
- FREITAS, Ricardo Oliveira de. Candomblé e mídia: breve histórico da tecnologia das religiões afro-brasileiras nos e pelos meios de comunicação. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 63-87, 2003. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/148>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da USP, 2011.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- IBGE. **Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=793>. Acesso em: 27 maio 2025.
- JACKS, Nilda; SCHMITZ, Daniela. Os meios em Martín-Barbero: antes e depois das mediações. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 115-130, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i1p115-130>
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LE MOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2023.
- LE MOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MCQUAIL, Denis. **McQuail's Mass Communication Theory**. London: Sage Publications, 2000.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Administração Pública, 2021.

THOMPSON, John Brookshire. A interação mediada na era digital. **MATRIZES**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 14-44, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v12i3p17-44>

VIALLE, Wilton do Lago. **Candomblé de Keto ou Alaketo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.



# Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no Vale do Sinos/RS

Sueli Maria Cabral

*Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.*

*E-mail: suelicabral@feevale.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8975-3620>.*

Daniela Erhart Loeblein

*Licenciada em Pedagogia pela Universidade Feevale, Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora de EJA no Colégio Marista São Marcelino Champagnat (Novo Hamburgo/RS) e dos anos iniciais na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (IENH) – Unidade Pindorama.*

*E-mail: export.dani@gmail.com.*

Luciano Dirceu dos Santos

*Mestre em Letras pela Universidade Feevale, Especializado em Mentoring Teacher Education, pela University of Tampere (Finlândia), Licenciado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).*

*E-mail: lucianosantos2@feevale.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-0183>.*

**Resumo:** Este estudo analisa as principais razões à permanência, abandono e retorno à EJA de indivíduos de um Colégio Social, localizado no Vale do Sinos/RS. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória, por meio de entrevistas semiestruturadas, durante o segundo semestre de 2023, envolvendo 9 participantes. As respostas obtidas foram categorizadas em três eixos, utilizando-se a análise temática. Foi possível concluir que, entre outros, a necessidade de trabalhar é o principal motivo que faz com que o

**Abstract:** This study analyzes the main reasons that lead to the permanence, abandonment, and return to youth and adult education of individuals from a Social College, located in Vale do Sinos/RS. To this end, qualitative research of a descriptive and exploratory nature was carried out, using semistructured interviews, during the second half of 2023, involving 9 participants. The responses obtained were categorized into three axes, using thematic analysis. It was possible to conclude that, among others, the need to work is the main reason that makes

**Recebido: 03/03/2024**

**Aprovado: 29/01/2025**

estudante permaneça, ou que abandone a escola para prover o sustento da família, ou, ainda, que retorne para se qualificar em busca de melhores oportunidades.

*Palavras-chave:* EJA; permanência; abandono escolar; retorno à escola; aprendizagem.

students stay, or leave school to provide for their family, or even return to qualify in search of better opportunities.

*Keywords:* youth and adult education; permanence; school dropout; return to school; learning.

1. TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista de Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 80-102, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p80-102>

2. FERREIRA, Rosely dos Santos. **A política de formação dos professores da educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/06/ROSELY-DOS-SANTOS-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

3. BRANCO, Emerson Pereira et al. Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2020. <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>

4. *Apud* CAVALCAN-TI, Meireluce Rocha. **A prática profissional do supervisor escolar e os desafios sobre a evasão e o abandono na educação de jovens e adultos em Fortaleza**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/37817/1/ulfpie053283\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bits-tream/10451/37817/1/ulfpie053283_tm.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a modalidade de ensino conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo principal objetivo é proporcionar acesso e continuidade na educação para muitos jovens e adultos que, por diversas razões, não puderam concluir seus estudos no ensino regular. Essa modalidade visa atender tanto à busca por realização pessoal quanto à criação de novas oportunidades profissionais.

É importante destacar que muitos desses jovens e adultos iniciam essa jornada, mas, infelizmente, acabam abandonando a oportunidade novamente. Por outro lado, há aqueles que retomam seus estudos, motivados por diferentes razões, enxergando na EJA uma alternativa para finalmente concretizar a conclusão de sua formação educacional.

Teles e Soares<sup>1</sup> afirmam que essas pessoas começam novamente a procurar a escola ao perceberem que a sociedade está em constante transformação, exigindo um profissional qualificado, não só para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade, a fim de exercer a cidadania plenamente, ou lutar por esse direito.

Vale lembrar que, de acordo com Ferreira<sup>2</sup>, a EJA surge no âmbito educacional como um instrumento para restaurar a esperança dos jovens e adultos que vivem à margem da sociedade. Ela oferece a oportunidade de sonhar, de reconhecer seus próprios potenciais e de assegurar o pleno exercício de seus direitos e deveres, em vez de serem tratados como meros objetos de exploração. Num mundo que se considera intelectualizado, esses indivíduos, com escassa ou quase nenhuma educação formal, frequentemente se tornam alvos de preconceito e discriminação.

A evasão escolar é um fenômeno abrangente e intrincado, influenciado por diversos fatores de natureza pessoal, social e institucional. Esses elementos podem culminar na interrupção temporária da frequência do aluno à escola, o que chamamos de “abandono”, ou em sua saída permanente, caracterizando a “evasão”<sup>3</sup>.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>4</sup>, há a distinção entre esses termos: tecnicamente, “abandono” significa a situação em que o estudante se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o estudante sai da escola e não volta mais



para o sistema escolar. Assim, neste estudo interessa o termo abandono escolar, visto que os educandos da modalidade EJA por vezes deixam de frequentar as aulas, retornando no ano letivo seguinte.

A Constituição Federal de 1988<sup>5</sup> prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência. Dessa forma, é dever do Governo Federal, bem como de estados e municípios, assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens e adultos. Entretanto, apesar da previsão de direitos e deveres, passados mais de 30 anos, as estatísticas nacionais não deixam dúvidas sobre os desafios enfrentados pelo País para assegurar a educação de todos, em especial.

De acordo com os dados do Censo da Educação Básica<sup>6</sup>, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais foi estimada em 6,6% em 2019 (11 milhões de analfabetos). Em 2018, havia sido de 6,8%. Essa redução de 0,2% no número de analfabetos do País corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). A EJA é composta especialmente por alunos com menos de 30 anos, compondo 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, sendo 57,1% das matrículas. Já em relação aos estudantes acima de 30 anos, prevalece o sexo feminino, representando 58,6% das matrículas.

No século XXI, registram-se 21,7% dos brasileiros analfabetos, contudo, ainda se têm números alarmantes de pessoas que não estão inseridas no mundo dos letrados, o que potencializa uma apartação social<sup>7</sup>. A negação desse direito elementar vem associada à negação de outros direitos sociais básicos resultantes de uma estrutura social desigual e injusta. É relevante destacar que no rol das metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade do Plano Nacional da Educação (PNE) está a de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional”<sup>8</sup>, diminuindo, dessa forma, a taxa de analfabetismo, alfabetismo funcional e ampliando a articulação à Educação Profissional.

Sob tais perspectivas é que este estudo se construiu, tendo como objetivo geral analisar as principais razões de permanência, abandono e retorno ao EJA e foi realizado em um Colégio Social localizado no Vale do Sinos/RS. Para conseguir tal objetivo, foram elencados os objetivos específicos, a saber:

- identificar e analisar as principais dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e permanência;
- identificar e analisar as principais causas de abandono;
- identificar e analisar os principais agentes de retorno; e

5. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 maio 2023.

6. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

7. Termo proposto por Cristóvam Buarque, que designa um processo pelo qual se denomina o outro como um ser “à parte” (apartar é um termo utilizado para separar o gado), ou seja, o fenômeno de separar o outro, não apenas como um desigual, mas como um “não semelhante”, um ser expulso não somente dos meios de consumo, dos bens, serviços, etc. mas do gênero humano. Apud NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 21, p. 29-47, 1994. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v7i21.18772>

8. BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 7 nov. 2023.

- propor ações para a inclusão e a permanência dos estudantes da EJA, criando estratégias no que se refere à evasão escolar.

Salienta-se que há um hiato de informações sobre a EJA na região pesquisada, contudo apenas o município do estudo, segundo dados da Fundação de Economia e Estatística<sup>9</sup>, conta com uma taxa de analfabetismo, de pessoas com 15 anos ou mais, de 3,36%, em uma população de 254.190 habitantes.

Considerando os pressupostos acima, tem-se como delimitação do tema desta pesquisa: identificar e analisar as principais razões de permanência, abandono e retorno dos estudantes da EJA de um Colégio Social, no Vale do Sinos/RS, no período de 2017 a 2022. E como problema: quais as principais razões de permanência, abandono e retorno à EJA de um grupo indivíduos pertencentes a um Colégio Social?

## 2. PERCURSOS E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, aconteceu no Brasil uma mudança expressiva na teorização sobre juventude, como instância que produz as juventudes, tais como elas são concebidas atualmente<sup>10</sup>. Os jovens deixaram de ser apenas compreendidos como em transição para a vida adulta ou então como apenas um contingente de indivíduos abrangidos por determinada faixa etária. Passa-se a conceber a juventude em sua diversidade, tanto que o plural “juventudes” substituiu o singular e passou a ser largamente adotado. O uso do plural reage ao fato de que, nas abordagens mais tradicionais sobre juventude, os jovens são pensados como integrantes de uma cultura juvenil homogênea.

Viver a(s) juventude(s) em um mesmo tempo pode levar jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. Mas o modo como experimentam o que os identifica como jovens é vivido de forma diferente a partir de diferentes situações em que se encontram, em especial seu grupo social, etnia, gênero, territorialidade, religião etc.

Os limites de idade não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo — com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho —, uma parte “deles” acaba por alargar o chamado “tempo da juventude” até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais<sup>11</sup>.

Conforme Grabowsky<sup>12</sup>, os jovens contemporâneos se configuram em uma categoria social em constantes mudanças, transitoriedade, diversidade e multiplicidade enquanto sujeitos. A sociedade, as instituições de ensino e os educadores necessitam ter sabedoria e discernimento para ofertar uma formação

9. FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA SIEGFRIED EMANUEL HEUSER. **Município: Novo Hamburgo**. Porto Alegre: FEE, 2010. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=-Novo+Hamburgo>. Acesso em: 7 nov. 2023.

10. PERONDI, Maurício et al. (org.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

11. NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105.

12. GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais**. Porto Alegre: Carta, 2019.

aos jovens que os prepare para toda a vida. Ainda, segundo o autor supracitado, a função da educação na economia capitalista se resume a preparar as crianças, adolescentes e jovens para o mercado de trabalho e para o consumo, adestrando-os para a sociedade do consumo.

Para autores como Oliveira<sup>13</sup> e Ramos e Stella<sup>14</sup>, o jovem, mesmo enfrentando dificuldades, retorna à EJA em busca de certificação, de reconhecimento social, de busca por uma vida melhor, o que teoricamente o colocaria no mercado de trabalho e teria o seu lugar na sociedade garantido, tendo com isso o resgate da autoestima e passando a ser visto como um cidadão comum. Para tanto, confia que sua entrada no mundo do trabalho lhe proporcione condições melhores de vida, e pensa até na possibilidade de formação de sua própria família e de exemplo para seus filhos. O adulto já inserido no mundo do trabalho traz consigo uma história mais longa e acumula reflexões sobre o mundo externo.

Em conformidade com o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000<sup>15</sup>, adulto é o ente humano já inteiramente crescido, e o estado de adulto (adulícia) inclui o idoso e o jovem a partir 30 anos de idade. Segundo o Estatuto da Juventude<sup>16</sup>, o jovem se enquadra na faixa etária entre 15 e 29 anos. Já o idoso, também considerado adulto, conforme o Projeto de Lei 5628/19<sup>17</sup>, eleva de 60 para 65 anos a idade da pessoa considerada idosa para efeitos legais e os enquadra dentro da fase adulta. Nesse contexto, os termos “jovens e adultos”, também citados no Parecer, enfatizam que não há idade e nem época certa para o estudante se tornar capacitado a construir seus conhecimentos, habilidades e competências.

Assim, para Santos<sup>18</sup>, a EJA possibilita aos estudantes, após a conclusão da Educação Básica, não só mais igualdade de emprego, mas também de cidadania e de inclusão social. Ainda, de acordo com Gouveia e Silva<sup>19</sup>, esta modalidade representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ver a possibilidade de mudança no seu futuro.

Outro fato importante é que, conforme o Inep, através dos dados mais recentes do Censo Escolar<sup>20</sup>, a EJA tem aproximadamente 2.774.428 estudantes matriculados, indicando uma queda em comparação aos anos anteriores, fruto, acredita-se, de efeitos primários da pandemia de covid-19, aliada ao contexto de violação de direitos subjacentes em nosso país, além da falta da efetivação de políticas educacionais. A EJA registrou queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com redução de 8,3% em relação a 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola.

Ainda segundo o Censo Escolar, de 2019 para 2020, aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 160 mil do Ensino

13. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

14. RAMOS, Ellen Taline de; STELLA, Claudia. Significados da escolarização para alunos da educação de jovens e adultos. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2016. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p189-207>

15. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

16. **Id. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 7 nov. 2023.

17. *Id.* Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5628/2019.** Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, e a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, para redefinir a idade de classificação como pessoa idosa para 65 (sessenta e cinco) anos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2226619>. Acesso em: 7 nov. 2023.

18. SANTOS, Ilza Paula Soares. A evasão escolar na EJA. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 61-72, 2018. <https://doi.org/10.14393/OT-2018vXX.n.1.61-72>

19. GOUVEIA, Daniele da Silva; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 319-342, 2017. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170051>

20. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022:** divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 23 maio 2023.

21. *Id.*, 2000.

22. *Id.* Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

23. *Id.*, 2000.

Médio migraram para a EJA, sendo alunos com histórico de retenção e que buscam meios para concluir o Ensino Fundamental e o Médio. Observa-se também uma migração para a EJA a partir do 6º ano e uma grande evasão no 1º ano do Ensino Médio, acompanhado de um alto índice de repetência e, como consequência, o aumento da migração para a EJA.

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>21</sup> é um documento fundamental para compreender as especificidades da EJA, enquanto reconhecimento de um direito negado à população com mais de 15 anos de idade. As considerações citadas no parecer têm induzido a implementação de políticas públicas e mudanças nas concepções em relação à EJA, além de legitimar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade. O parecer promove um diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando-a uma forma de responsabilização do Estado na oferta da educação escolar de amplos segmentos sociais, estabelecendo que a EJA tem as seguintes funções: reparação, equalização e qualificação.

Conforme o parecer, a função reparadora da EJA significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, seja o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continua a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil. Essa função se articula com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. Como diz o Parecer CNE/CEB n.º 4/1998, “nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história”<sup>22</sup>.

Contudo, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>23</sup>, a educação escolar, dentro de seus limites, possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura evoluindo para uma sociedade menos desigual. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade, através do reconhecimento de si, da autoestima e do outro como igual.

É por isso que é preciso pensar em um modelo pedagógico para a EJA que crie situações pedagógicas e satisfaça necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Como afirma Machado e Fiss<sup>24</sup>, o engajamento dos docentes no contexto educacional pode ser de fundamental importância para a criação de novos conhecimentos e no desenvolvimento do sentido de pertencimento dos alunos. Além disso, Farias<sup>25</sup> e Zabala<sup>26</sup> citam a relação aluno-professor



e o ensino como um processo de construção compartilhada, significativo e autônomo necessário para o sucesso dessa aprendizagem.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>27</sup>, a função equalizadora tem a intenção de dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para que tudo isso possa acontecer, são necessárias mais vagas para esses novos estudantes, demandantes de uma nova oportunidade de equalização.

Campos<sup>28</sup> afirma que os motivos para o abandono escolar nessa modalidade são as condições de sobrevivência, em que o aluno deixa a escola para trabalhar, a precarização das condições de acesso e segurança e a incompatibilidade de horários com as responsabilidades assumidas, tendo assim dificuldade em conciliar o trabalho e o tempo de estudo. Cardoso e Ferreira<sup>29</sup> completam que, além dos motivos supracitados, eles também podem ser de ordem pessoal.

É nesse ponto que corroboram Paixão *et al.*<sup>30</sup>, em relação ao status socioeconômico quando afirmam que o estudante opta, na maioria das vezes, pelo trabalho e deixa o estudo como última opção. Corroborando, Gadotti<sup>31</sup> enfatiza que jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho travam uma constante batalha em busca de melhorias em suas condições de vida, incluindo moradia, alimentação, transporte e emprego.

Ainda, segundo o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>32</sup>, a EJA representa uma promessa de qualificação de vida para todas as pessoas, de todas as idades, como adolescentes, jovens, adultos e idosos que irão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a melhores condições de trabalho e cultura.

Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>33</sup>, a função qualificadora visa propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, e tem por base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder qualificar-se, requalificar-se e descobrir novos campos de atuação como realização de si. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho dessas descobertas. Segundo Libâneo<sup>34</sup>, é preciso considerar as diversas restrições que permeiam a evasão escolar nessa modalidade, pois na maioria das vezes são elas que acabam por não oportunizar aos estudantes condições favoráveis à igualdade e à qualidade educacional, contradizendo o que está previsto em lei.

24. MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi; Educação de jovens e adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, 61, 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>

25. FARIAS, Creuzinete Miranda. **Estudantes de EJA: motivações e sentidos para a permanência nas escolas estaduais no município de Cuiabá-MT**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgscogna.com.br/handle/123456789/48090>. Acesso em: 7 nov. 2023.

26. ZABALA, Antoni. **Prática educativa: como ensinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

27. BRASIL, 2000.

28. CAMPOS, Edna Lúcia Ferreira. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://ejatrabalhadoreducao.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/campos-edna-lucia-ferreira.htm>. Acesso em: 7 nov. 2023.

29. CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2012. <https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26>

Assim, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000<sup>35</sup>, a função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação. Os termos jovens e adultos indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, desenvolver-se e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Nesse sentido, Freire<sup>36</sup> cita a importância de compreender a palavra esperança, como verbo “esperançar”, pois remete à luta, ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes para promover uma pedagogia do diálogo, da escuta e da democracia.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com o intuito de atingir os objetivos traçados por esta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa como estrutura metodológica. Sob essa óptica, a perspectiva qualitativa abraça a própria envolvimento do ambiente como geradora de dados, ao passo que os próprios pesquisadores se colocam como instrumento observacional.

A presente pesquisa enquadra-se na modalidade qualitativa de natureza descritivo-exploratória. A abordagem descritiva consubstancia-se na coleta, análise e ordenação dos dados, preservando sua integridade e desvendando frequência, natureza, características, causas e correlações dos eventos sem manipulação pelo pesquisador.

O presente estudo congrega uma amostra não probabilística, tendo como critério a conveniência, abraçando a participação de nove sujeitos. Dentre estes, três são estudantes que se mantiveram até a conclusão da EJA (EP<sub>1</sub>, EP<sub>2</sub> e EP<sub>3</sub>); outros três que abandonaram o percurso educacional e não retornaram (EA<sub>1</sub>, EA<sub>2</sub> e EA<sub>3</sub>); e, por fim, três indivíduos que retomaram seus estudos (ER<sub>1</sub>, ER<sub>2</sub> e ER<sub>3</sub>), todos inseridos no âmbito da EJA frequentando os níveis de Ensino Fundamental e Médio. Os participantes desta pesquisa, com idades variando entre 18 e 59 anos, perfilaram-se durante o período de 2017 a 2022 em um Colégio Social situado no contexto do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

Para seleção dos participantes, os seguintes critérios de inclusão foram adotados:

- a) serem estudantes do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na instituição escolar denominada Colégio Social, localizada na região do Vale do Sinos, no período compreendido entre 2017 e 2022;

30. PAIXÃO, Edmilson Leite et al. Transição escola-trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. In: DORE, Rosemary et al. (org.). **Eva-são na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/ RIMEPES, 2014. p. 315-342.

31. GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

32. BRASIL, 2000.

33. *Ibid.*

34. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

35. BRASIL, 2000.

36. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.



- b) terem frequentado o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio no Colégio Social, na mesma região e intervalo de tempo especificado acima;
- c) possuírem idade igual ou superior a 18 anos de idade, independente da etnia, raça, gênero ou orientação sexual;
- d) consentirem sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa pautou-se pela observância dos preceitos éticos que regem as investigações nas esferas das Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelecidos pela Resolução n.º 510/2016<sup>37</sup> do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes da pesquisa conferiram suas assinaturas em duas vias do TCLE, garantindo-lhes a proteção integral de suas informações compartilhadas, além de assegurar sua liberdade e segurança ao contribuir com seus relatos, percepções e experiências, sem receio de identificação.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados compreenderam entrevistas individuais semiestruturadas, realizadas junto aos estudantes selecionados, com o objetivo de interpretar e delinear o contexto investigado. As entrevistas, agendadas com antecedência, ocorreram em locais previamente estabelecidos e foram gravadas, tendo sido submetidas, posteriormente, a processo de transcrição.

Segundo o *site* do Colégio, atualmente a EJA conta com cerca de 400 estudantes nessa modalidade, divididos em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e com o trabalho de cerca de 45 educadores que atuam diariamente na missão de construir conhecimentos e formar cidadãos comprometidos com os valores humanos. Em 11 de agosto de 2023, o colégio completou 26 anos de existência e já transformou mais de 10.000 vidas por meio da educação.

Na condução da análise dos dados, adotou-se a tipologia de análise temática, cujas bases remontam aos delineamentos teóricos propostos por Bardin<sup>38</sup> e Minayo<sup>39</sup>. As entrevistas conduzidas neste estudo foram processadas por meio do *software* *Atlas.ti*, versão 23.

Dessa forma, de acordo com a estrutura delineada emergiram três eixos temáticos, sendo cada um deles composto por uma categoria principal. E uma dessas categorias se desdobra em uma subcategoria específica, cuja apresentação e análise estão reservadas para o próximo capítulo.

## 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. Categoria 1 - Permanência: as perspectivas futuras e a motivação da continuidade dos estudos

Quando nos propomos a entender os sentidos da permanência dos estudantes da EJA nos espaços escolares, ao começar a ouvir as falas, as histórias

37. BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

38. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

39. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

fascinantes de vida desses participantes, começamos a sentir o peso da responsabilidade em contribuir para a mudança de um cenário que, na maioria das vezes, não é favorável para a caminhada deles<sup>40</sup>.

Conforme os entrevistados:

Na época que fiz a escolha, eu fiz para ajudar meu filho que estava no 9º ano de uma Escola Estadual... e como eu terminei primeiro o 9º ano, acabei não conseguindo ajudar ele e foi reprovado. No semestre seguinte consegui auxiliá-lo porque eu já estava no 1º ano do EM (EP1).

Pretendo me formar em 2024 como assistente social e os meus projetos é justamente poder fazer com que outras mulheres compreendam que é possível... alcançá-los é preciso estudo, dedicação, se preparando sabendo que o mercado de trabalho para a terceira idade não é tão fácil, mas tendo um diferencial [...] (EP2).

A primeira coisa como pai hoje a gente tem que se dedicar bastante à nossa família e nós se dedicando à família, a família ela olha pra gente e nos impulsiona a buscar melhores opções [...]. Pretendo chegar a administrador da empresa em que trabalho e depois futuramente abrir o meu próprio negócio (EP3).

Percebe-se que o entrevistado EP1 relatou a motivação por trás de sua escolha educacional, que foi inicialmente feita para auxiliar seu filho, mesmo sem sucesso, no 9º ano de uma escola estadual. Aliado à fala do EP3, ilustrou a importância da educação na vida familiar e como as decisões educacionais podem afetar não apenas o indivíduo, mas também seus entes familiares.

A seguinte fala de EP2 também traz memórias das aprendizagens na EJA e os resultados na universidade conquistados pelo conhecimento adquirido nessa modalidade: “Gostei de todos os professores, de todas as matérias e me apropriei disso, como eu disse, até hoje, graças a Deus, minhas notas em dissertação sempre são dez dentro na universidade porque eu me lembro de cada ensinamento que eu tive”.

#### **4.1.1. Subcategoria 1 - Permanência: desafios enfrentados na jornada educacional adulta**

Conforme relatado pelo participante EP1, podemos observar que um dos desafios citados, para começar a estudar na EJA, foi enfrentar uma sala de aula cheia de estudantes com diferentes idades, ideias e históricos de vida: “Eu achei que seria mais difícil a questão das idades dentro da sala de aula porque eu tinha colega dos 18 anos até os 60 anos [...] tive que aprender de verdade coisas que eu nunca aprendi no ensino regular nas escolas que estudei” (EP1).

A transferência de saberes e a construção de conhecimentos são intermináveis, sendo possível identificar isso no trecho: “Eu nunca tinha tido Filosofia, Empreendedorismo, nem sabia o que era isso... Foi difícil algumas matérias,

40. FARIAS, *op. cit.*

mas acho que não chega ser uma dificuldade, mas um obstáculo que a gente consegue superar” (EP<sub>1</sub>).

A fala do entrevistado EP<sub>2</sub> “geralmente conciliar família, estudos e trabalho”, por sua vez, expressa a dificuldade em dar conta de tudo, da escolha, da importância da família, do sustento e da exclusão de seus direitos.

Sabemos que a conciliação entre atividades profissionais, estudo e vivência familiar constitui um desafio para qualquer indivíduo. A formação de uma família, principalmente com a chegada dos filhos, provoca mudanças que precisam de negociações, organização, de uma rede de apoio, tempo, equilíbrio e persistência para prosseguir nas conquistas dos objetivos da vida adulta. Junto à formação da família, há a preocupação com o sustento adquirido através do trabalho e uma busca pela qualificação para melhorar essas condições de vida.

## 4.2. Categoria 2 - Abandono: causas do abandono escolar: compromisso, demandas pessoais e profissionais

Nesta categoria, os participantes destacaram pressões externas, como necessidades familiares prementes, responsabilidades familiares e demandas de trabalho como influências-chave. Por exemplo, a necessidade de cuidar de familiares doentes, especialmente idosos ou crianças, foi mencionada como um motivo para interromper os estudos:

Porque era pra mim ter me formado e eu não consegui me formar esse ano, né, no terceiro do médio porque eu precisei parar para cuidar da minha vó porque foi uma época difícil, ela teve internada no hospital, depois deu alta, voltou para casa, passou mal, voltou para o hospital e foi um estágio bem complicado assim (EA<sub>2</sub>).

Além disso, a necessidade de trabalhar para sustentar a família foi um fator determinante. Essa categoria revela como desafios pessoais e responsabilidades fora do contexto educacional afetaram a continuidade dos estudos. O entrevistado EA<sub>1</sub>, por exemplo, relatou a necessidade de trabalhar e a dificuldade de conciliar horário da escola com o trabalho. No caso de EA<sub>3</sub>, somaram-se ainda os fatores idade (fase da vida) e tempo de estudo além do período de aula.

Conforme Oliveira e Eiterer:

Os motivos para o abandono escolar que podem ser mencionados são as condições materiais de sobrevivência, em que o aluno deixa a escola para trabalhar; a precarização das condições de acesso e segurança; e a incompatibilidade de horários com as responsabilidades assumidas<sup>41</sup>.

Nesse cenário, Almeida<sup>42</sup> diz que os estudantes que buscam a modalidade EJA encontram uma forma de trabalhar durante o dia e estudar à noite, porém com longas jornadas de trabalho muitos se afastam da escola tendo dificuldade de conciliar o trabalho e o tempo de estudo. Já Cardoso e

41. OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

42. ALMEIDA, Joceli Carla de. **A evasão na educação de jovens e adultos**. 2014. 14 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/53309>. Acesso em: 7 nov. 2023.

Ferreira<sup>43</sup> reafirmam que os alunos da EJA abandonam o curso por motivos relacionados ao trabalho ou à família ou de ordem pessoal, depois de algum tempo retornam aos estudos e os abandonam novamente pelos mesmos motivos demonstrados anteriormente.

Os entrevistados mencionaram que compromissos profissionais e familiares, juntamente com horários incompatíveis, dificultam a participação regular nas aulas. Essa falta de tempo e flexibilidade impactou negativamente sua capacidade de manter um equilíbrio entre suas obrigações pessoais e os requisitos acadêmicos. Assim, a categoria evidencia a importância da flexibilidade e acessibilidade nos programas educacionais para adultos.

Além disso, o estudo realizado por Fritsch e Vitelli<sup>44</sup> acrescentam que, no turno noturno, o fracasso escolar está relacionado à pressão do mercado de trabalho, que exige matrícula sem considerar a frequência, assim como a defasagem idade-série de muitos estudantes. Além desses aspectos, a qualidade da escola, a motivação dos professores e a eficiência das políticas públicas também exercem influência significativa sobre esses resultados. Nesse sentido, pode-se perceber a complexidade do desafio de manter os jovens na educação formal e a importância de abordagens holísticas e políticas eficazes para combater a evasão escolar e garantir o acesso à educação de qualidade.

### 4.3. Categoria 3 - Retorno: motivações para o retorno à EJA: busca por desenvolvimento pessoal e profissional

Ao explorar a busca por melhores oportunidades profissionais e a superação de obstáculos, emerge um retrato multifacetado das razões subjacentes a essa decisão. A motivação intrínseca para aprimorar a trajetória profissional e a busca por superação pessoal se entrelaçam, delineando um panorama complexo das aspirações e desafios que moldam o retorno à educação de adultos na EJA.

Percebe-se, na fala dos entrevistados, a exposição citada acima, e o motivo do retorno aos estudos:

Conseguir uma profissão melhor (ER<sub>2</sub>).

O desejo e a vontade de crescer na vida e poder proporcionar uma vida melhor para minha filha com os estudos; eu acredito que a gente pode ter uma vida melhor, com mais oportunidades de trabalho e um salário melhor (ER<sub>3</sub>).

Na fala de ER<sub>3</sub>, supracitada, a necessidade de sobreviver prevalece, mas traz ainda a realidade de muitas mulheres, que provêm o sustento da casa, o cuidado com os filhos e a necessidade de conciliar estudo, trabalho e família. Muitas vezes, por falta de uma rede de apoio, as mulheres precisam priorizar o trabalho e a criação dos filhos para que, em outro momento, quando os filhos estiverem maiores e com uma rede de apoio, retornem aos estudos a fim de buscar sua realização pessoal e profissional. As mulheres ainda sofrem

43. CARDOSO; FERREIRA, *op. cit.*

44. FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho:** o que dizem os jovens do Ensino Médio de escolas públicas. Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, 24-27 jul. 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2\\_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

muitos preconceitos e desigualdades no mercado de trabalho, em relação aos cargos, salários e assédios.

Além disso, o período da pandemia de covid-19 para muitos também foi um momento de grandes desafios, de um ensino remoto, e de uma educação novamente excludente na EJA. A aula remota acontecia de modo assíncrono por grupos de Facebook criados pelo colégio para acompanhamento das aulas e, na maioria das vezes, esse estudante não tinha internet ou aparelho compatível para as aulas, o que acabava desmotivando-o na conquista dos seus sonhos. Ainda é possível perceber que muitos estudantes preferem a aula presencial ao ensino a distância por conseguir ter mais atenção e foco.

A fala do estudante ER3 traz a importância da busca pela conclusão dos estudos para melhores oportunidades profissionais, confirmando as funções da EJA como reparadora, equalizadora e qualificadora:

Hoje em dia se a gente não tem um Ensino Médio completo, a gente não tem muitas oportunidades, profissionalmente falando, então é necessário a conclusão do Ensino Médio para poder se qualificar, em algum curso técnico para poder ter uma evolução profissional (ER3).

Muitas vezes, os estudantes encontram na EJA, além da possibilidade de concluir seus estudos, um currículo flexível, um incentivo e uma orientação dos professores para seguir a trajetória de construção do seu Projeto de Vida. Corroborando, Santos<sup>45</sup> diz que a EJA possibilita aos estudantes, após a conclusão da Educação Básica, não só mais igualdade de emprego, mas também de cidadania e de inclusão social.

Os entrevistados também apontaram fatores internos à escola que desencadearam o retorno deles para a EJA, dentre eles o tempo reduzido, o interesse em concluir o Ensino Médio, como já citado, e fatores externos como um bom emprego, a perspectiva de um futuro melhor, o ingresso no ensino técnico ou superior, a necessidade de formação para o trabalho, o sonho de trabalhar em um banco ou passar em um concurso público.

E assim, de acordo com Silva *et al.*<sup>46</sup>, quando a escola consegue fazer o estudante acreditar em seu potencial, ela cumpre seu papel, que vai muito além da instrução escolar, auxiliando no desenvolvimento de emancipação do sujeito na sociedade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, já que os entrevistados trouxeram em suas falas subsídios suficientes para que essas questões fossem respondidas.

Os entrevistados apontaram como fatores da permanência na EJA as perspectivas futuras e a motivação na continuidade dos estudos. Na fala deles apareceram fatores intrínsecos e extrínsecos, razões pessoais, familiares e

45. SANTOS, *op. cit.*

46. SILVA, Rita de Cássia Santos da *et al.* As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 7 nov. 2023.

profissionais que os incentivaram a continuar seus estudos, destacando como essas motivações refletem suas aspirações e metas futuras. Além disso, essas motivações podem ter sido influenciadas por eventos de vida, experiências anteriores e necessidades individuais, pois cada um traz na sua bagagem, suas particularidades, vivências, idas e voltas, erros e acertos, mas com o desejo de recuperar o tempo perdido.

Com relação ao abandono na EJA, os entrevistados citaram a dificuldade em dar conta de tudo, de conciliar trabalho, família e estudo. Os compromissos e as demandas pessoais impactam na possibilidade de continuar os estudos e que muitas vezes escolhem voltar em outro momento para a realização pessoal e profissional.

E as motivações dos entrevistados ao retorno dos estudos na EJA é a busca por desenvolvimento pessoal e profissional, indicando a conclusão do Ensino Médio e a continuidade dos estudos a fim de se qualificarem para posições mais elevadas, conquistar outras oportunidades no mercado de trabalho, ter melhores condições financeiras através de empregos e salários mais dignos.

É possível observar que, em ambos os casos, a necessidade de trabalhar faz com que esse estudante se qualifique e permaneça, ou que ele também abandone a escola para prover o sustento da família ou ainda, que ele retorne para se qualificar em busca de melhores oportunidades de trabalho e salários.

A partir deste estudo, é possível propor ações de inclusão e a permanência dos estudantes na EJA no que se refere à evasão escolar. O Colégio poderá colocar no seu planejamento estratégico ações que contribuam para a permanência dos estudantes na EJA, fazendo a escuta por meio de questionários ou pesquisas com os estudantes que iniciam suas atividades escolares, os que permanecem e concluem, os que abandonam e os que retornam aos estudos nesse colégio. Outra sugestão é mapear os seus pontos fortes e fracos e fazer o contato semestral com aqueles estudantes que abandonaram os estudos a fim de convidá-los ao reingresso. Outra ação seria continuar oferecendo transporte, alimentação, uniforme, atividades de integração e protagonismo, e visitas às residências dos estudantes para conhecer a realidade. E prosseguir na construção de um currículo e avaliação voltados às especificidades da EJA, além do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores dessa modalidade para que possam equalizar, reparar e qualificar o processo de aprendizagem.

Este estudo reafirma que a função da EJA vai além de equalizar, reparar e qualificar os estudantes que frequentam esta modalidade. É a formação de um sujeito em (re)construção, protagonista, cidadão de direitos, que busca a inclusão numa sociedade que por muitas vezes o excluiu. Cabe a nós, sociedade, profissionais e estudantes da educação, mostrar que o ensino é essencial e traz esperança na transformação destas realidades.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2020. <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.34781>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 4/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: CNE/CEB, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5628/2019**. Altera a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, e a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, para redefinir a idade de classificação como pessoa idosa para 65 (sessenta e cinco) anos. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2226619>. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 23 maio 2023.

CAMPOS, Edna Lúcia Ferreira. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2012. <https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26>

CAVALCANTI, Meireluce Rocha. **A prática profissional do supervisor escolar e os desafios sobre a evasão e o abandono na educação de jovens e adultos em Fortaleza**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37817/1/ulfpie053283\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37817/1/ulfpie053283_tm.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

FARIAS, Creuzinete Miranda. **Estudantes de EJA**: motivações e sentidos para a permanência nas escolas estaduais no município de Cuiabá-MT. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/48090>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FERREIRA, Rosely dos Santos. **A política de formação dos professores da educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2003-2014)**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2023/06/ROSELY-DOS-SANTOS-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho**: o que dizem os jovens do Ensino Médio de escolas públicas. Reunião Científica Regional da ANPED, Curitiba, 24-27 jul. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/>

uploads/2015/11/Eixo-2\_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA SIEGFRIED EMANUEL HEUSER. **Município: Novo Hamburgo**. Porto Alegre: FEE, 2010. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Novo+Hamburgo>. Acesso em: 7 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GOUVEIA, Daniele da Silva; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 319-342, 2017. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170051>

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais**. Porto Alegre: Carta, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MACHADO, Jeferson Ventura; FISS, Dóris Maria Luzzardi; Educação de jovens e adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 22, 61, 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Hipóteses sobre a nova exclusão social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 21, p. 29-47, 1994. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v7i21.18772>

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105-120.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_o6\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_o6_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

PAIXÃO, Edmilson Leite *et al.* Transição escola-trabalho e perfis de estudantes evadidos e diplomados na educação profissional técnica no Brasil. *In*: DORE, Rosemary *et al.* (org.). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/ RIMEPES, 2014. p. 315-342.

PERONDI, Maurício *et al.* (org.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

RAMOS, Ellen Taline de; STELLA, Claudia. Significados da escolarização para alunos da educação de jovens e adultos. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2016. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n2p189-207>

SANTOS, Ilza Paula Suares. A evasão escolar na EJA. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 61-72, 2018. <https://doi.org/10.14393/OT2018vXX.n.1.61-72>

SILVA, Rita de Cássia Santos da *et al.* As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 7 nov. 2023.

TELES, Damares Araújo; SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. **Revista de Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 80-102, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p80-102>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# Cidadania digital e EJA: análise qualitativa da ausência de educação midiática em contextos periféricos

Clayton Ferreira dos Santos Scarcella

*Professor de educação básica na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, onde compõe o eixo de Educomunicação. Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo e Mestre em TICs na Educação pela Universidad Europea del Atlántico.*

*E-mail: clayton.scarcella@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2653-9329>.*

Ciro Miguel Labrada Silva

*Professor da Universidad Europea del Atlántico. Doutor em Sociologia e Mestre em História Contemporânea pela Universidade de La Habana. Licenciado em Educação, com especialização em História e Ciências Sociais.*

*E-mail: ciro.labrada@unib.org. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6421-2788>.*

**Resumo:** Analisamos o consumo digital de estudantes da EJA e sua relação com a circulação de desinformação em contextos periféricos, como o distrito do Itaim Paulista. Empregamos metodologia qualitativa com observação participante e grupos focais. Verificamos falta generalizada de habilidades críticas para navegar no ciberespaço e alta exposição à desinformação: 57,14% dos participantes relataram contato diário com notícias falsas e 81% nunca tiveram qualificação formal em Alfabetização Midiática e Informacional. Conclui-se que programas de educação midiática podem mitigar o consumo de desinformação intencional, mal-entendidos involuntários e fomentar a participação cívica em comunidades periféricas.

**Palavras-chave:** educação midiática; educação de jovens e adultos; desinformação; periferia; cidadania digital.

**Abstract:** We analyzed the digital consumption of youth and adult education students and its relationship with the circulation of misinformation in peripheral contexts, such as the Itaim Paulista district. We used a qualitative methodology with participant observation and focus groups. We found a general lack of critical skills to navigate cyberspace and high exposure to misinformation: 57.14% of participants reported daily contact with fake news and 81% had never had formal training in Media and Information Literacy. We conclude that media literacy programs can mitigate the consumption of intentional misinformation, unintentional misunderstandings, and foster civic participation in peripheral communities.

**Keywords:** media education; youth and adult education; misinformation; peripheral areas; digital citizenship.

**Recebido: 21/01/2025**

**Aprovado: 09/04/2025**

## 1. INTRODUÇÃO

O advento das tecnologias digitais e a proliferação de plataformas de mídia social têm reconfigurado as formas de produção, circulação e consumo de informações. No entanto, a democratização do acesso à informação e a artefatos tecnológicos não se traduz automaticamente em inclusão digital efetiva ou em participação cidadã qualificada. Pesquisas recentes, como a de Livingstone e Helsper<sup>1</sup>, nos mostram que as desigualdades socioeconômicas se refletem no acesso e no uso das mídias digitais, perpetuando e, por vezes, aprofundando as disparidades existentes.

No Brasil, esse cenário se complexifica ainda mais quando observamos as realidades de comunidades periféricas, como o distrito do Itaim Paulista, na zona leste de São Paulo. Nessas localidades, os desafios da inclusão digital se entrelaçam com outras questões, como o acesso à educação, trabalho e cidadania. Paralelamente, o fenômeno da desinformação tem se intensificado, representando uma ameaça global aos processos democráticos. A disseminação de *fake news* e a polarização do discurso público, potencializadas pelas redes sociais, demandam um esforço educacional para que os sujeitos naveguem com responsabilidade e segurança neste complexo ecossistema informacional contemporâneo<sup>2</sup>.

Diante do cenário apresentado, este estudo propõe-se a investigar os padrões de consumo digital entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando como as estruturas de circulação de desinformação em comunidades periféricas afetam suas práticas informacionais e quais as implicações desse fenômeno para os desafios contemporâneos da democracia.

Esta questão suscitou da necessidade de compreender as interconexões entre educação midiática, inclusão digital e participação cidadã em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. O estudo se concentra especificamente no distrito do Itaim Paulista, localizado na periferia de São Paulo, utilizando como *locus* de pesquisa um Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), escola pública do município de São Paulo que oferta cursos de qualificação profissional a jovens e adultos a partir dos quatorze anos de idade.

Esta investigação buscou elucidar como as práticas de educação midiática podem contribuir para superar as desigualdades digitais, além da delimitação de acesso às tecnologias, mas principalmente no que diz respeito às disparidades no uso e apropriação de competências críticas no consumo digital. O problema de pesquisa se desdobra em questões secundárias que orientam a investigação: Como os jovens e adultos da comunidade do Itaim Paulista percebem e utilizam as diferentes mídias em seu cotidiano? Quais são os principais desafios enfrentados por essa população no que tange à inclusão digital e à participação cidadã mediada pelas tecnologias? De que forma a educação midiática pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades críticas de análise e produção de conteúdo em contextos de vulnerabilidade

1. LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen. **Digital literacy and digital inclusion: policy, research and practice.** Cambridge: Polity Press, 2021.

2. WARDLE, Claire; DE-RAKSHAN, Hossein. **Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making.** Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-168076277c>. Acesso em: 11 jan. 2025.



social? Para responder a essas questões, utilizamos a metodologia qualitativa, com a realização de grupos focais e observação participante. Uma das principais descobertas é a carência generalizada de competências para navegar no ciberespaço, aliada à elevada exposição tanto à desinformação intencional quanto aos mal-entendidos involuntários.

## 2. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Livingstone, Bober e Helsper<sup>3</sup> definem educação midiática como o processo de desenvolvimento de capacidades para acessar, analisar, avaliar e criar mensagens em uma variedade de contextos. No contexto brasileiro, Soares<sup>4</sup> introduz o conceito de educomunicação, que amplia a noção de educação midiática para incluir a dimensão da intervenção social. A educomunicação, para os autores, vai muito além da compreensão crítica da mídia e deve concentrar seus esforços no uso dos meios de comunicação para a transformação social e o fortalecimento da cidadania.

A relevância da educação midiática se torna ainda mais evidente quando consideramos seu papel no fortalecimento da democracia, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Em meio a essa grande onda de proliferação de desinformação e polarização política que vivemos, a capacidade de analisar criticamente as informações e participar do debate público é primaz para a manutenção de uma sociedade saudável.

A inclusão digital e a cidadania constituem dois conceitos intrinsecamente relacionados no contexto da sociedade da informação. Enquanto a primeira transcende a mera provisão de acesso às tecnologias, englobando a capacitação dos indivíduos para utilizá-las de forma crítica e empoderadora, a segunda, no âmbito digital, refere-se à participação ativa e consciente dos indivíduos nos processos sociais, políticos e culturais mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Pischetola<sup>5</sup> defende a inclusão digital em um processo multidimensional que envolve recursos físicos (acesso a dispositivos e conectividade), digitais (conteúdo e linguagem relevantes), humanos (letramento e educação) e sociais (comunidades e instituições de apoio). Entretanto, continua a autora, em um recorte nacional marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, as disparidades no acesso e uso das TICs tendem a reproduzir e, por vezes, amplificar as desigualdades sociais existentes.

Explorada por Castells<sup>6</sup>, a relação entre inclusão digital e cidadania, na sociedade em rede, está intrinsecamente ligada à capacidade de navegar e participar ativamente no espaço digital sob o risco de a exclusão digital resultar em novas formas de marginalização social e política.

Wardle e Derakhshan<sup>7</sup> propõem uma taxonomia útil para compreender o fenômeno da desinformação, distinguindo entre “*misinformation*” (informação falsa compartilhada sem intenção de causar dano), “*disinformation*” (informação falsa criada e compartilhada com intenção de prejudicar) e “*malinformation*”

3. LIVINGSTONE, Sonia; BOBER, Magdalena; HELSPER, Ellen Johanna. Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet. **Information, Communication & Society**, Londres, v. 8, n. 3, p. 287-314, 2005. <https://doi.org/10.1080/13691180500259103>

4. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2020.

5. PISCHEOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2016.

6. CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

7. WARDLE; DERAKHSHAN, op. cit.

(informação genuína usada para causar dano). Nesta pesquisa, adotamos essa taxonomia como um quadro de referência para analisar os diferentes tipos de informações duvidosas ou falsas identificadas nos relatos dos participantes. Essa distinção nos permite entender o impacto dos tipos de desinformação que chega a este público da EJA, considerando sua falsidade, intencionalidade e o potencial de dano.

Recuero e Gruzd<sup>8</sup> destacam que a estrutura das plataformas digitais, aliada a algoritmos que priorizam o engajamento, pode criar “câmeras de eco” que amplificam narrativas polarizadas e informações não verificadas. As autoras exploram, baseadas em outros teóricos, a relação entre desinformação e democracia sob o viés da erosão da confiança nas instituições democráticas e na mídia tradicional, que cria um terreno fértil para a propagação de narrativas antidemocráticas. A análise das autoras, embora não diretamente derivada da taxonomia de Wardle e Derakhshan<sup>7</sup>, complementa nossa discussão em relação às consequências da *disinformation* em um nível macro que afeta a confiança nas instituições e nos processos democráticos.

A EJA lida com um público diversificado em termos de idade, experiências de vida e trajetórias escolares, o que demanda processos de ensino e aprendizagem que valorizem seus saberes prévios, promovam a autonomia e transcendam a mera transmissão de conteúdo. Para González Arroyo<sup>9</sup>, a EJA não deve ser vista meramente como uma modalidade compensatória, mas como um direito fundamental e um espaço de construção de conhecimentos e identidades que reconheça os saberes e as experiências dos educandos, valorizando suas trajetórias de vida como ponto de partida para o processo educativo.

Haddad e Di Pierro<sup>10</sup> corroboram que a EJA deve desempenhar o seu papel primaz na inclusão social, proporcionando oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Deodato<sup>11</sup> ressalta que a escola deve “treinar também os adultos para consumirem as mídias de maneira mais consciente”, indicando a necessidade de abordagens específicas para este público e que a educação para as mídias pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades técnicas, o fortalecimento da cidadania e a participação democrática.

Nossa abordagem metodológica, baseada em estudos empíricos, apresenta uma perspectiva complementar a análises críticas, como a de Albuquerque<sup>12</sup>. Enquanto o autor examina as estruturas de poder e influência que moldam o debate global sobre desinformação, nossa pesquisa revela as experiências vividas e percepções dos indivíduos diretamente afetados pelas *big techs*, principalmente as grandes plataformas de tecnologia do imperialismo estadunidense também conhecidas pelo acrônimo GAFAM: Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft.

8. RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-25542019239035>

9. GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

10. HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m-4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 12 out. 2024.

11. DEODATO, Paulo Gerson Olinto. Agência Lupa, Facebook e consumo de notícias: Análise sobre a desinformação na pandemia da Covid-19. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Jornalismo) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23485>. Acesso em: 12 out. 2024.

12. ALBUQUERQUE, Afonso. Redes do imperialismo na agenda do combate à desinformação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p65-79>

### 3. METODOLOGIA

O contexto desta pesquisa centra-se em uma instituição pública de ensino localizada no distrito do Itaim Paulista, na zona leste de São Paulo, denominada pela sigla CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento). Essa unidade escolar desempenha um papel fundamental na oferta de cursos de qualificação profissional para jovens e adultos, atendendo a uma população marcada pela marginalização do poder público e vulnerabilidades socioeconômicas.

O perfil socioeconômico dos estudantes do CMCT, publicizado na edição especial da revista *magistério* (São Paulo, 2023)<sup>13</sup>, tem em sua maioria pessoas do gênero feminino (69%), negras (62%), entre 18 e 58 anos (70%), e reflete as características da região. Segundo dados do Atlas Brasil<sup>14</sup> o Itaim Paulista apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,758 abaixo da média da cidade de São Paulo (0,806). Já o Mapa da Desigualdade<sup>15</sup>, da Rede Nossa São Paulo, apresenta este distrito entre os 10 piores mais desiguais da cidade: entre 96, o Itaim Paulista ocupa a 89ª posição. A escolha desta unidade escolar como *locus* de pesquisa justifica-se pela sua relevância como espaço de formação profissional neste território<sup>16</sup>, atendendo uma média de 1.600 pessoas ao ano<sup>17</sup> e pela oportunidade que oferece de investigar a intersecção entre educação midiática, inclusão digital e fortalecimento da cidadania em um contexto de vulnerabilidade social.

Adotou-se a metodologia qualitativa de pesquisa participante, com objetivo descritivo. Pesquisa qualitativa alinhando-se a Minayo<sup>18</sup>, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A opção pela pesquisa participante fundamenta-se em Brandão<sup>19</sup>, com o intuito de

ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos.

O caráter descritivo da pesquisa, por sua vez, visou proporcionar “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”<sup>20</sup>. No caso específico deste estudo, buscou-se descrever as práticas de consumo midiático, as percepções sobre educação midiática e as formas de participação cidadã dos estudantes. É importante ressaltar que, como observa Thiollent<sup>21</sup>, “na pesquisa participante, a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas é necessariamente um processo dialético”. Assim, reconhece-se que o processo de pesquisa não é neutro, mas sim um espaço de construção coletiva de conhecimento e de potencial transformação social.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas técnicas principais: grupos focais e observação participante. Foram estabelecidos dois grupos focais, cada um com dez a onze participantes, equivalente a 5% do total de estudantes.

13. TELES, Iolanda Cruz. Diversidade, igualdade e inclusão. **Revista Magistério**, São Paulo, ed. esp., n. 4, p. 19-20, 2023. Disponível em: <https://acervo-digital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-30-anos-cmct-ed-especial/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

14. ATLAS BRASIL **Perfil da Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH)**: 1355030812011. Guarulhos: Atlas Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/udh/1355030812011>. Acesso em: 4 abr. 2025.

15. REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade ganha novo formato e agora traz a classificação dos 96 distritos de São Paulo**. São Paulo. Nossa São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2023/11/28/mapa-da-desigualdade-ganha-novo-formato-e-agora-traz-a-classificacao-dos-96-distritos-de-sao-paulo/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

16. SILVA, Cristiane Nascimento. Para além da técnica: cultura e cidadania. **Revista Magistério**, São Paulo, ed. esp., n. 4, p. 21-25, 2023. Disponível em: <https://acervo-digital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Magisterio-CMCT-Ed-Esp-4.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

17. TELES, Iolanda Cruz. CMCT em números. **Revista Magistério**, São Paulo, ed. esp., n. 4, p. 19-20, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-30-anos-cmct-ed-especial/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

18. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 21.

A seleção dos participantes buscou representar a diversidade de cursos, faixas etárias e períodos de estudo (manhã, tarde e noite) oferecidos pela instituição. Os grupos focais foram conduzidos na primeira semana de julho de 2024, com duração média de duas horas cada. As discussões foram orientadas por um roteiro semiestruturado com temas como uso de dispositivos de mídia, fontes de informação, avaliação crítica da informação, participação cidadã e percepções sobre educação midiática.

As sessões foram gravadas em áudio<sup>22</sup>, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas utilizando o *software* Microsoft Word 365, com a função de transcrição automática, seguida de revisão manual que garantiu a precisão dos dados.

A observação participante foi realizada pelo pesquisador, que também atua como professor na instituição, no período de 29 de abril a 5 de julho de 2024. Essa técnica, como destaca Minayo<sup>23</sup>, “[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”.

Durante esse período, foram observadas as interações dos estudantes com as mídias digitais, principalmente por meio de seus smartphones individuais, através das propostas de pesquisa realizadas em sala de aula e debates/rodas de conversa oportunizadas a todos os estudantes no auditório da unidade escolar. Observamos suas práticas de busca, compartilhamento de informações, e suas discussões sobre temas relacionados à cidadania e à participação democrática. As observações foram registradas em um diário de campo, seguindo as orientações de Bogdan e Biklen<sup>24</sup> por tratar-se de “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para os menores de idade, foi obtido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, com a devida autorização dos responsáveis. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer consubstanciado CAAE 80140024.6.0000.0081.

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo que Bardin<sup>25</sup> define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O processo de análise seguiu as três etapas fundamentais propostas por Bardin, onde na fase inicial realizou-se a organização e preparação do material coletado. As transcrições dos grupos focais e as anotações do diário de campo foram submetidas a uma leitura flutuante, permitindo uma primeira aproximação com os dados e a identificação de temas recorrentes. Neste

19. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 1. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 31.

20. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Gen Atlas, 2019.

21. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

22. Foi utilizado o aplicativo para *smartphones* “Gravador”, em sua versão 14.8.1\_091fc32-240226.

23. MINAYO, op. cit.

24. BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

25. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 42.

momento, foram definidas as unidades de registro e de contexto, bem como os indicadores para a categorização.

A etapa de exploração do material envolveu a codificação e categorização sistemática dos dados, onde utilizou-se o *software* [Atlas.ti](#), versão 9.1.7.0. As categorias foram estabelecidas, a priori, com base no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa, mas também emergiram, a posteriori, a partir da leitura aprofundada dos dados. As principais categorias de análise incluíram: uso de dispositivos e plataformas de mídia; fontes de informação; avaliação crítica da informação; democracia e participação cidadã; demandas por educação midiática.

Na fase final, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram submetidos a uma análise qualitativa que buscou identificar padrões, contradições e *insights* para responder às questões de pesquisa. As interpretações foram fundamentadas no referencial teórico, estabelecendo diálogos com a literatura existente sobre educação midiática, inclusão digital e cidadania.

Os entrevistados são identificados com as letras de A a K acrescido de G<sub>1</sub> ou G<sub>2</sub> onde a letra (A a K) representa cada um dos participantes e o G<sub>1</sub> ou G<sub>2</sub> representa o grupo focal a que ele fez parte. Exemplo: “D G<sub>2</sub>” é um dos participantes do grupo focal 2, que foi realizado com os estudantes do período vespertino e noturno desta unidade escolar.

#### **4. DESINFORMAÇÃO, DEMOCRACIA E MARGINALIZAÇÃO DIGITAL: ANÁLISE E DIÁLOGOS SOBRE OS DADOS DA EJA**

Os dados apresentados abaixo foram originados dos grupos focais, que contaram com a participação de vinte e um estudantes da unidade do CMCT do distrito do Itaim Paulista, representando uma amostra diversificada em termos de idade, gênero e cursos de qualificação profissional. A análise do perfil dos participantes traz uma predominância feminina, com 15 mulheres (71%) e 6 homens (29%). Essa distribuição reflete, em certa medida, a composição geral do corpo discente da instituição, conforme observado no Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição de ensino.

Em termos etários, observa-se uma ampla faixa, variando de 14 a 60 anos, com a distribuição apresentada na Tabela 1.

Com relação ao gênero, a maior proporção das pessoas entrevistadas é composta por mulheres, totalizando quinze participantes, enquanto os homens somam seis. Essa predominância feminina (71%) reflete tendências específicas de interesse e participação nos cursos oferecidos pela instituição, o que foi observado na análise do PPP de 2023 e anos anteriores. Das sete opções de cursos de qualificação profissional oferecidos por essa unidade escolar (Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Logística, Corte e Costura sob Medida, Confeitaria,



Informática, Panificação e Elétrica) apenas as turmas do curso de Elétrica tem os homens como maioria.

**Tabela 1: Faixa etária dos participantes do grupo focal**

Faixa etária	Participantes	%
Menos de 18 anos	5	23,81
18 a 24 anos	8	38,10
25 a 34 anos	2	9,52
35 a 44 anos	2	9,52
45 a 60 anos	4	19,05
61 anos ou mais	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

No roteiro do grupo focal uma das indagações se relacionava a saber quais dispositivos, mídias e tecnologias de informação e comunicação são mais utilizadas para acessar informações e conteúdo pelos estudantes (Figura 1) e revelou o *smartphone* como o dispositivo predominante, sendo mencionado por 20 dos 21 participantes (95%). A televisão aparece como o segundo dispositivo mais citado, com 14 menções (67%), indicando a persistência da mídia tradicional no cotidiano dos participantes indicando a “coexistência e hibridização entre mídias tradicionais e digitais nas práticas culturais latino-americanas”, como já apontado por Martín-Barbero<sup>26</sup>.

A predominância do Instagram e a expressiva presença do TikTok no engajamento de usuários para a disseminação de desinformação e viralização de conteúdos<sup>27</sup> refletem tendências globais de consumo midiático, condicionados por dinâmicas infraestruturais dessas plataformas, as quais moldam as preferências dos usuários por materiais visuais e de curta duração. Jenkins<sup>28</sup> observava este fenômeno na década passada em relação às plataformas de mídia social que tem o potencial de moldar como consumimos informação e como construímos e compartilhamos narrativas sobre nós mesmos e o mundo ao nosso redor. A análise de Albuquerque<sup>29</sup> sobre o papel ambíguo das plataformas de mídia social no ecossistema de informação global encontra paralelos neste dado. Observamos que, enquanto plataformas como Instagram e TikTok são as principais fontes de informação para muitos estudantes, há uma falta generalizada de habilidades críticas para navegar no ciberespaço.

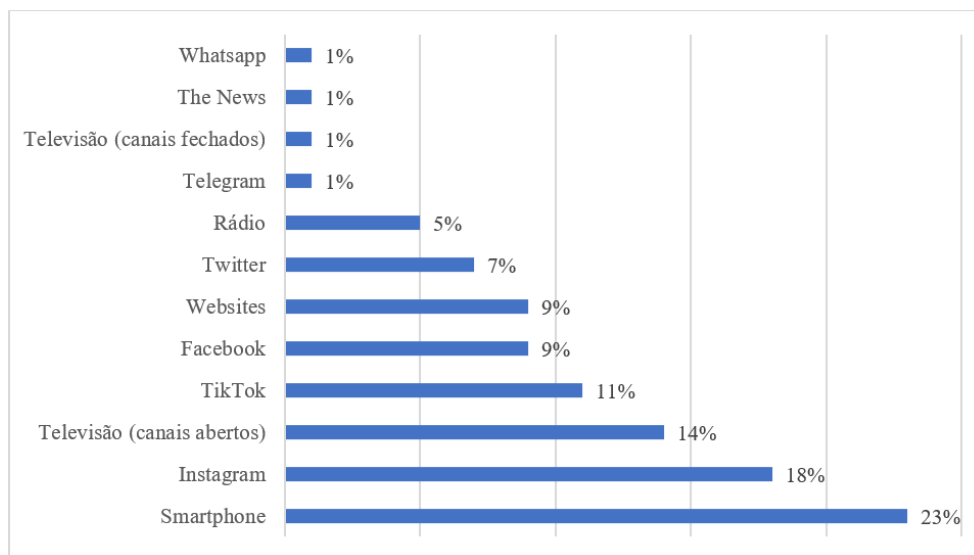
26. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

27. ARAÚJO, Isadora Gonçalves Eleutério Dias; FERREIRA, Luisa Andrade; GOVEIA, Fábio Gomes. Estudo da relação entre memes e desinformação a partir do TikTok. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 46.; 2023, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2023. Disponível em: [https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link\\_aceite/nacional/11/0816202320251264d-d5ad809e05.pdf](https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202320251264d-d5ad809e05.pdf). Acesso em: 31 mar. 2025.

28. JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2015.

29. ALBUQUERQUE, op. cit.





**Figura 1:** Dispositivos, mídias e tecnologias de informação e comunicação

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Essa constatação se apresenta como um paradigma estrutural que transcende a mera ausência de acesso tecnológico, pois a inclusão digital não se limita à infraestrutura, mas também à capacidade de interpretar, questionar e produzir conteúdos em ambientes mediados por algoritmos e imersos por interesses corporativos<sup>30</sup>. No contexto analisado, a predominância do *smartphone* como principal dispositivo de acesso à informação, aliada à dependência de plataformas como Google, Instagram e TikTok, evidencia uma lacuna formativa: a passividade crítica diante de conteúdos que priorizam engajamento em detrimento da veracidade<sup>31</sup>. Essa dinâmica reforça ciclos de desinformação, nos quais a velocidade de compartilhamento supera a reflexão sobre fontes e intencionalidades.

A ausência de habilidades críticas não é um fenômeno isolado, mas está enraizada em desigualdades históricas. Em comunidades periféricas como o Itaim Paulista, a precariedade de conexões estáveis e a falta de acesso a computadores amplificam a dependência de dispositivos móveis e redes sociais, espaços onde a desinformação se propaga de forma viral<sup>32</sup>. Como observado nos grupos focais, mesmo participantes que se declaravam “moderadamente confiantes” em identificar *fake news* relataram dificuldades em discernir narrativas polarizadoras ou conteúdos manipulativos, especialmente quando compartilhados por redes de confiança. Esse paradoxo entre autopercepção e vulnerabilidade prática sinaliza a urgência de abordagens pedagógicas que integrem análise midiática à realidade cotidiana dos educandos, conforme propõe Soares<sup>33</sup> ao defender a educomunicação como prática transformadora.

A EJA, enquanto espaço de reparação educacional e construção de cidadania<sup>34</sup>, deve assumir um papel ativo na desconstrução de assimetrias informacionais. Isso implica transcender a transmissão de competências técnicas

30. LIVINGSTONE; HELSPER, *op. cit.*

31. RECUERO; GRUZD, *op. cit.*

32. PISCHETOLA, *op. cit.*

33. SOARES, *op. cit.*

34. GONZÁLEZ ARROYO, *op. cit.*

— como o uso instrumental de ferramentas digitais — para adotar uma perspectiva crítica e emancipatória, alinhada aos princípios da educomunicação e da educação midiática que capacite os indivíduos a “ler” não apenas textos, mas também as estruturas de poder embutidas nas plataformas digitais, questionando desde a economia política dos algoritmos até os vieses ideológicos presentes nas narrativas dominantes<sup>35</sup>.

A predominância do uso do Google como fonte primária de informação entre os participantes (52%) reflete tendências globais de consumo de informação, mas também levanta questões sobre a dependência de plataformas controladas por grandes corporações tecnológicas. Isso ficou evidente quando questionados sobre suas preferências por plataformas específicas para busca de informações, onde onze dos vinte e um participantes (52%) mencionaram o Google como principal fonte. Uma das participantes, que chamaremos de “C G2”, diz: “Uso bastante o Google porque é mais fácil e rápido de achar as coisas”. Esta fala exemplifica a valorização da praticidade e velocidade no acesso à informação, características típicas da era digital. Contudo é preocupante a baixa menção a fontes jornalísticas tradicionais ou plataformas de *fact-checking*. Apenas 3 participantes (14%) citaram sites de notícias específicos, como G1 e UOL, como fontes confiáveis de informação. Estes resultados alinham-se com as observações de Wardle e Derakhshan sobre o “ecossistema de desordem informacional”, onde a facilidade de acesso à informação nem sempre se traduz em capacidade de discernimento crítico.

É importante ressaltar que a formulação de políticas e práticas de educação midiática é influenciada por diversos atores, incluindo fundações, plataformas de mídia social e organizações internacionais<sup>36</sup>. Embora essas iniciativas visem combater a desinformação, é fundamental reconhecer que as próprias plataformas, como o Google, podem contribuir para a disseminação de informações duvidosas, devido a algoritmos que priorizam o engajamento em detrimento da qualidade da informação. Essa complexidade exige uma análise aprofundada das interseções e contradições nos interesses desses diferentes atores, o que, no entanto, foge ao escopo desta pesquisa.

Quando questionados sobre experiências anteriores com educação midiática, dezessete participantes (81%) relataram nunca ter participado de cursos ou formações específicas sobre o tema. Esse dado alarmante corrobora as observações de Buckingham<sup>37</sup> sobre a marginalização da educação midiática nos currículos escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A participante “F G1”, em uma fala que ilustra uma percepção intuitiva da relevância da educação midiática, mesmo na ausência de experiências formais, expressa: “Nunca tive aula sobre isso, mas acho que seria importante para entender melhor como as notícias são feitas e como não cair em *fake news*”.

Apesar da falta de experiências formais, a maioria dos participantes demonstrou entendimento básico da importância da educação midiática. Quando perguntados sobre os riscos associados à falta de conhecimento sobre o

35. BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2019.

36. ALBUQUERQUE, op. cit.

37. BUCKINGHAM, op. cit.

funcionamento das mídias, 19 participantes (90%) expressaram preocupações. O participante “K G<sub>2</sub>” argumentou: “Acho que corremos riscos sim, porque tem muita informação falsa circulando e às vezes é difícil saber o que é verdade”.

As respostas, em relação ao acesso às tecnologias digitais, apresentaram disparidades entre os participantes. Enquanto todos relataram possuir *smart-phones*, o acesso a computadores e internet de banda larga em casa mostrou-se limitado, especialmente entre os participantes de maior idade e de menor renda. A participante “B G<sub>1</sub>” exemplifica os desafios de inclusão digital enfrentados por muitos residentes de áreas periféricas, corroborando as observações de Pischetola<sup>38</sup> sobre as desigualdades digitais no contexto brasileiro, ao comentar: “uso mais o celular porque não tenho computador em casa, e às vezes a internet é ruim”.

Quando questionados sobre suas habilidades para identificar notícias falsas e avaliar criticamente as informações, os participantes demonstraram níveis variados de confiança. Treze participantes (62%) expressaram insegurança em suas habilidades de verificação de informações. O participante “D G<sub>2</sub>” comentou: “Às vezes é difícil saber se uma notícia é verdadeira, principalmente quando vem de alguém que a gente confia”, o que ressoa com análises<sup>39</sup> sobre o papel das redes sociais na disseminação de desinformação.

Por fim, a conversa dos grupos focais finalizava com perguntas relacionadas ao interesse em participar de um curso, projeto ou capacitação em educação midiática. Dezenove dos vinte e um participantes (90%) expressaram interesse positivo ou potencial em tal formação. A participante “J G<sub>1</sub>” respondeu com entusiasmo: “Eu participaria sim, acho que seria útil para o trabalho e para a vida em geral”. Resposta que reflete uma percepção da educação midiática além de uma habilidade técnica, uma competência para a cidadania contemporânea<sup>40</sup>.

Quando questionados sobre a frequência com que encontram informações duvidosas ou potencialmente falsas, os participantes relataram uma exposição alarmante à desinformação (Tabela 2).

**Tabela 2: Frequência que encontram informações duvidosas ou potencialmente falsas**

Resposta	Participantes	%
Nunca	0	0,00
Raramente	3	14,29
Mensalmente	4	19,05
Semanalmente	2	9,52
Diariamente	12	57,14
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100,0</b>

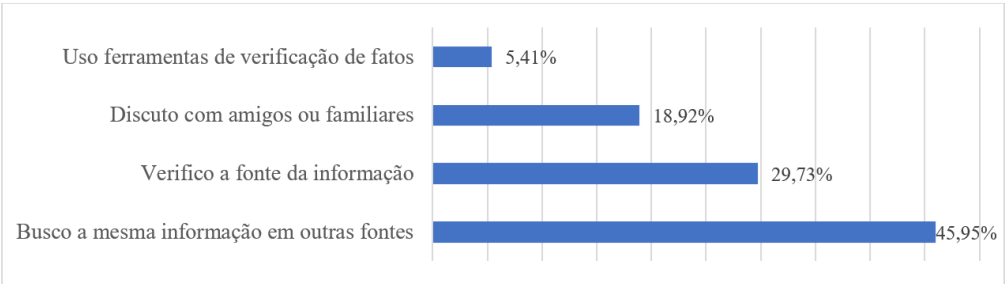
Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

38. PISCHETOLA, *op. cit.*

39. PISCHETOLA, *op. cit.*

40. LIVINGSTONE; HELSPER, *op. cit.*

A predominância de exposição diária à desinformação (57,14% dos participantes) corrobora as observações de Recuero e Gruzd<sup>41</sup> sobre a “ubiquidade da desinformação nas redes sociais e sua penetração no cotidiano dos usuários”. Quando indagados sobre suas estratégias para verificar a veracidade das informações, os participantes demonstraram uma variedade de abordagens, algumas mais sofisticadas que outras (Figura 2).



**Figura 2:** Estratégia adotada para verificar a veracidade de uma informação

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

A resposta da participante “E Gi”, de que costuma “pesquisar em mais de um site para ver se a informação bate”, embora positiva, pode ser insuficiente se não acompanhada de critérios técnicos que a municiem sobre a credibilidade das fontes. É preocupante que apenas 19,04% dos participantes mencionem o uso de sites de *fact-checking*, ferramentas potentes no combate à desinformação, pois “o desconhecimento ou subutilização de ferramentas de verificação de fatos pode perpetuar a circulação de desinformação, mesmo entre indivíduos bem-intencionados”<sup>42</sup>.

Quando questionados sobre sua confiança na capacidade de identificar notícias falsas, os participantes demonstraram níveis variados de segurança (Tabela 3).

**Tabela 3: Nível de confiança na capacidade de identificar notícias falsas**

Nível de confiança	Número de participantes	Porcentagem
Nada confiante	0	0%
Pouco confiante	3	14,28%
Moderadamente confiante	8	38,09%
Muito confiante	7	33,33%
Extremamente confiante	3	14,28%

Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

41. RECUERO; GRUZD, *op. cit.*

42. SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Jornalismo na era da pós-verdade: fact-checking como ferramenta de combate às fake news. *Revista Observatório*, Tocantins, v. 4, n. 3, p. 759-782, 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v-4n3p759>

É notável que, apesar da alta exposição à desinformação, 85,7% dos participantes se declaram moderadamente a extremamente confiantes em sua capacidade de identificar notícias falsas. Esta disparidade entre a exposição e a confiança levanta questões sobre a possível superestimação das habilidades de verificação. Uma fala que ilustra a complexidade do fenômeno da desinformação, é a do participante “H G<sub>2</sub>”: “Acho que consigo identificar *fake news* na maioria das vezes, mas às vezes é difícil quando a notícia parece muito real”.

Vários participantes mencionaram o viés de confirmação, manifestando dificuldade em questionar informações que corroboram suas crenças prévias. A pressão social, evidenciada pela circulação de informações em grupos familiares ou de amigos, foi citada como um fator que obstaculiza o questionamento crítico. Alguns participantes relataram sentir-se sobrecarregados com o volume de informações, o que dificulta a verificação minuciosa, caracterizando a sobrecarga informacional e as limitações tecnológicas, especialmente o acesso restrito à internet de qualidade, foram apontadas como um entrave para a verificação em múltiplas fontes, comprometendo a capacidade de avaliar criticamente as informações recebidas.

Quando questionados sobre como percebem o papel da mídia no fortalecimento ou enfraquecimento da democracia, os participantes apresentaram visões diversificadas: O participante “K G<sub>1</sub>” argumenta que “a mídia pode ajudar a fortalecer a democracia quando informa corretamente, mas também pode enfraquecer quando espalha notícias falsas. O participante “G G<sub>2</sub>” relata: “As notícias que vejo nas redes sociais às vezes me fazem querer participar mais, mas também me deixam confuso sobre o que é verdade”, e a participante “I G<sub>1</sub>” observa: “Acho que se eu entendesse melhor como funciona a política e a mídia, me sentiria mais confiante para participar”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs discutir o consumo midiático digital de estudantes da EJA em contextos periféricos, e sua relação com a desinformação. A pesquisa, realizada no distrito do Itaim Paulista, São Paulo, empregou uma abordagem qualitativa, utilizando grupos focais e observação participante, envolvendo vinte e um estudantes da EJA. O objetivo central era compreender de que forma a educação midiática poderia contribuir para a atuação dos estudantes diante das lógicas estruturais da desinformação digital em comunidades marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas.

Ao revisitar os objetivos específicos estabelecidos no início da pesquisa, podemos afirmar que foram alcançados de maneira satisfatória. O primeiro objetivo, que visava mapear as práticas de consumo midiático dos estudantes da EJA, foi plenamente atendido através da análise detalhada das respostas obtidas nos grupos focais. Identificamos uma predominância do uso de *smartphones* e redes sociais como principais fontes de informação, revelando um

padrão de consumo midiático que reflete as tendências globais, mas também as limitações de acesso devido ao contexto periférico que esse grupo apresenta.

O segundo objetivo, que buscava avaliar o nível de compreensão e habilidades dos estudantes em relação à identificação de desinformação, também foi alcançado. Os resultados mostram a discrepância entre a percepção dos estudantes sobre suas habilidades e a realidade de sua exposição à desinformação. Enquanto 85,7% se consideravam moderadamente confiantes em identificar notícias falsas, 57,14% relataram exposição diária a esse tipo de conteúdo.

O terceiro objetivo, que visava analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes para verificar a veracidade das informações, foi atingido através da análise das respostas dos participantes sobre suas práticas de checagem. Identificamos que, embora alguns estudantes demonstrem iniciativa em buscar fontes alternativas, há uma carência generalizada de métodos sistemáticos de verificação, evidenciando uma lacuna crítica na formação em alfabetização midiática e informacional.

Ao longo da pesquisa, emergiram reflexões sobre a interseção entre educação midiática, EJA e contextos de vulnerabilidade social. Ficou evidente que a educação midiática não pode ser tratada como um componente isolado ou acessório no currículo da EJA, mas sim como um elemento fundamental para a formação integral dos estudantes. A capacidade de navegar criticamente no ambiente digital, identificar e combater a desinformação, e participar ativamente da esfera pública online devem ser habilidades essenciais para a cidadania, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas.

A pesquisa também revelou a complexidade do fenômeno da desinformação em contextos periféricos. A combinação de acesso limitado a recursos tecnológicos, baixa escolaridade formal e exposição intensa a redes sociais cria um terreno fértil para a propagação de notícias falsas. Contudo, observamos também um potencial para mudança. A maioria dos participantes demonstrou interesse em aprender mais sobre educação midiática, reconhecendo sua importância para suas vidas pessoais e profissionais.

Um achado foi a identificação de uma lacuna na formação em educação midiática, com 81% dos participantes relatando nunca ter recebido treinamento formal nessa área. Esse dado aponta para uma oportunidade de intervenção, sugerindo que a implementação de programas estruturados de educação midiática na EJA poderia ter um impacto substancial na capacidade dos estudantes de enfrentar a desinformação e participar mais ativamente da vida cívica digital.

Concluimos que a educação midiática na EJA, especialmente em contextos periféricos, deve ser entendida como uma ferramenta de combate à desinformação e, sobretudo, um veículo de empoderamento e transformação social.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Afonso. Redes do imperialismo na agenda do combate à desinformação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 65-79, 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p65-79>

ATLAS BRASIL. **Perfil da Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH)**: 1355030812011. Guarulhos: Atlas Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/udh/1355030812011>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 1. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2019.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2006. p. 17-30.

DEODATO, Paulo Gerson Olinto. **Agência Lupa, Facebook e consumo de notícias**: Análise sobre a desinformação na pandemia da covid-19. 2022. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Jornalismo) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23485>. Acesso em: 12 out. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Gen Atlas, 2019.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 12 out. 2024.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2015.

LIVINGSTONE, Sonia; BOBER, Magdalena; HELSPER, Ellen. Johanna. Active participation or just more information? Young people's take-up of opportunities to act and interact on the Internet. **Information, Communication & Society**, Londres, v. 8, n. 3, p. 287-314, 2005. <https://doi.org/10.1080/13691180500259103>

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen Johanna. **Digital literacy and digital inclusion: policy, research and practice**. Cambridge: Polity Press, 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARAÚJO, Isadora Gonçalves Eleutério Dias; FERREIRA, Luisa Andrade; GOVEIA, Fábio Gomes. Estudo da relação entre memes e desinformação a partir do TikTok. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 46.; 2023, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2023. Disponível em: [https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link\\_aceite/nacional/11/0816202320251264dd5ad809e05.pdf](https://sistemas.intercom.org.br/pdf/link_aceite/nacional/11/0816202320251264dd5ad809e05.pdf). Acesso em: 31 mar. 2025.

RECUERO, Raquel; GRUZD, Anatoliy. Cascatas de *fake news* políticas: um estudo de caso no Twitter. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-25542019239035>

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade ganha novo formato e agora traz a classificação dos 96 distritos de São Paulo**. São Paulo: Nossa São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2023/11/28/mapa-da-desigualdade-ganha-novo-formato-e-agora-traz-a-classificacao-dos-96-distritos-de-sao-paulo/>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, Cristiane Nascimento. Para além da técnica: cultura e cidadania. **Revista Magistério**, São Paulo, ed. esp., n. 4, p. 21-25, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Magisterio-CMCT-Ed-Esp-4.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2020.

SPINELLI, Egle Müller; SANTOS, Jéssica de Almeida. Jornalismo na era da pós-verdade: *fact-checking* como ferramenta de combate às *fake news*. **Revista Observatório**, Tocantins, v. 4, n. 3, p. 759-782, 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n3p759>

TELES, Iolanda Cruz. CMCT em números. **Revista Magistério**, São Paulo, ed. esp., n. 4, p. 19-20, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-30-anos-cmct-ed-especial/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

TELES, Iolanda Cruz. Diversidade, igualdade e inclusão. **Revista Magistério**, São Paulo ed. esp., n. 4, p. 19-20, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-30-anos-cmct-ed-especial/>. Acesso em: 11 jan. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: 11 jan. 2025.



# "O Hip Hop salvou minha vida!": (contra) liderança e educação de um folkcomunicador na universidade

Thífani Postali

*Doutora em Multimeios pela Unicamp. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSCar. Líder do grupo de pesquisas em Comunicação Urbana e Práticas Decoloniais (CNPq-Uniso) e Diretora Científica da Rede de Estudos e Pesquisa em Folkcomunicação (Folkcom).*

*E-mail: thifanipostali@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0541-7203>.*

Rodrigo Barchi

*Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professor-Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO).*

*E-mail: rodrigo.barchi@prof.uniso.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9198-1382>.*

**Resumo:** O trabalho apresenta o resultado da presença do líder-comunicador *folk* e educador Márcio Brown, em uma atividade na Universidade de Sorocaba. Propõe-se compreender como os estudantes associaram Márcio Brown aos estudos folkcomunicacionais, a partir do uso da etnografia na cidade e análise de 19 atividades realizadas pelos(as) estudantes, chegando ao resultado de que ouvir e presenciar um líder comunicador *folk* implica em efeitos muito significativos no que se refere à assimilação da teoria da folkcomunicação para a compreensão social. Discute-se aqui, o papel educador de Márcio Brown no diálogo com aspectos da teoria de Paulo Freire sobre dialogicidade, indignação e radicalidade.

**Palavras-chave:** líder comunicador; folkcomunicação; hip hop; radicalidade; educação.

**Abstract:** The work presents the results of the presence of the folk communicator and educator Márcio Brown in an activity at the University of Sorocaba. It aims to understand how students associated Márcio Brown with folk communication studies, based on the use of ethnography in the city and the analysis of 19 activities carried out by the students. The findings indicate that listening to and witnessing a folk communicator leader has very significant effects on the assimilation of folk communication theory for social understanding. This discussion explores Márcio Brown's educational role in dialogue with aspects of Paulo Freire's theory regarding dialogicity, indignation, and radicality.

**Keywords:** leader-communicator; folk communication; hip hop; radicality; education.

Recebido: 11/02/2025

Aprovado: 29/04/2025

Um educador é um pouco um artista do palco; um educador se afirma enquanto aprende a se mover no palco como artista (Paulo Freire, 2014, p. 170).

## 1. INTRODUÇÃO

Alertam-nos Hardt e Negri<sup>1</sup>, na esteira dos escritos de Marx<sup>2</sup> sobre a Comuna de Paris de 1871, que é necessário fazer uma separação entre aquilo que se sugere uma crítica de liderança daquilo que é a completa negação das organizações e instituições. Isso porque, ao assumirem outras formas políticas de organização social, baseadas na radicalidade democrática e na recusa à representação, os comunardos, nos processos longos que as decisões coletivas levam, acabaram perdendo o tempo de perceber a rápida resposta dos governos inimigos ao levante parisiense e, somadas às crises de fome e traições internas, essas circunstâncias levaram o levante à derrota e ao massacre.

Se, por um lado, a ausência de lideranças, nos processos de contestação, reivindicação, revolução e recusa da opressão e exploração, leva às críticas às radicalidades democráticas por causa de sua “angelicalidade” e falta de “realismo tático”<sup>3</sup>, por outro, a negação da centralidade das decisões e do poder faz jus a um dos aspectos mais caros da perspectiva política democrática, que é, mais do que a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões, a recusa em deixar de fora quem queira exercer seu — pensando espinhosamente — direito natural de perseverar na existência, ao se conectar e alinhar politicamente aos resistentes e aos indignados.

Quando Marx, já nos primeiros textos de crítica a Hegel e no decorrer de sua trajetória de escrita política, contestando tanto o Estado quanto o capital, sugere que, longe de ser um poder despótico, a ditadura do proletariado era justamente o escopo democrático radical da Comuna de Paris, ele nos traz à tona uma ambiguidade dos movimentos políticos e sociais, a qual, mais de 150 anos depois, constitui um dos maiores problemas teóricos e práticos do exercício das ações políticas e sociais.

Ou seja, ao ceder ao mesmo tipo de dinâmica política que pauta os Estados modernos e contemporâneos — de centralidade de poder e restrição à participação política dos indivíduos, limitando-os exclusivamente ao pleito (quando este não é suspenso a partir dos golpes usurpadores e tirânicos) de escolha das representações nas instituições, por um determinado período de tempo — os movimentos revolucionários, resistentes, políticos e sociais correm o risco de fortalecer ainda mais as instituições despóticas, em vez de necessariamente transformá-las em devidamente populares.

A questão, portanto, que pauta justamente a necessidade — ou não — de lideranças nos processos simultâneos de radicais democratizações e eficácia política na conquista de garantias para os insurgentes<sup>4</sup>, é o que nos faz trazer, neste texto, o papel do folkcomunicador e *rapper* Márcio Brown como

1. HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Assembly**: A organização multitudinária do comum. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2018.

2. MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

3. HARDT; NEGRI, *op. cit.*

4. *Ibid.*



emblemático expoente das lutas sociais da periferia negra sorocabana e sua presença na Universidade de Sorocaba. A liderança de Márcio Brown perante os movimentos das margens sorocabanas, nas palavras de Reigota<sup>5</sup>, impõe-se em suas falas no espaço educativo da universidade como não somente a de um comunicador de culturas e lutas invisibilizadas, mas como a de um expositor de saberes cuja contribuição ao campo da pesquisa acadêmica e científica intenciona-se trazer nas páginas a seguir.

Nesse sentido, é preciso entender, como ponto de partida, o papel educativo que Márcio Brown exerce — mesmo não sendo um professor formado e/ou referendado como tal pela institucionalidade educacional — perante as comunidades, e que buscaremos trazer o quanto também se exerceu em suas falas e conversas junto às estudantes e aos estudantes da Universidade de Sorocaba, em sua visita.

Para isso, recorreremos epistemologicamente a Paulo Freire<sup>6</sup>, em três dimensões, nas quais buscaremos, tanto a partir da dinâmica exercida por Márcio Brown quanto pelas impressões dadas pelas alunas e alunos da Comunicação Social da Universidade, situar: a “ética da luta e a boniteza da briga”, especialmente em relação à denúncia feita pelo hip hop; a “radicalidade democrática”, que permite a um folkeducador da periferia exercer uma liderança sem necessariamente tomar o poder, como lembra Altamira<sup>7</sup>; e a “dialogicidade”, que, nos processos educativos obriga quem fala a ouvir a diferença no/do/com o outro.

Assim, o objetivo deste trabalho é compreender de que maneira estudantes universitários associaram a presença de um líder comunicador *folk* aos estudos folkcomunicacionais apresentados na disciplina de Cenários Midiáticos Regionais, oferecida nos cursos de Comunicação da Universidade de Sorocaba, instituição comunitária localizada na cidade de Sorocaba, interior de São Paulo.

A metodologia do estudo engloba a etnografia na cidade, a partir de Magnani<sup>8</sup>, com observação das palestras do *rapper* sorocabano Márcio Brown, proferidas no mês de abril de 2023 para cerca de 200 estudantes dos cursos de Comunicação e Psicologia, além de entrevista semiestruturada com o *hip hopper* e análise de 19 textos solicitados aos estudantes de Comunicação como atividade individual, para compreender a maneira como eles associaram o *rapper* aos estudos folkcomunicacionais.

Entre os principais achados, as atividades apontam que ouvir e presenciar um líder comunicador *folk* implica efeitos muito mais significativos no que se refere ao entendimento da folkcomunicação enquanto teoria fundamental para a compreensão social, apresentando a importância dessas lideranças nos ambientes educacionais hegemônicos.

Este texto, portanto, está dividido em quatro partes. A primeira é sobre o hip hop sorocabano e seu processo político e cultural de constituição como uma dimensão marginal de musicalidade marginal, em defesa do povo negro das periferias das cidades; a segunda é a caracterização de Márcio Brown como um líder, não somente folkcomunicacional, mas também educacional,

5. REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 6, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24105>. Acesso em: 30 out. 2024.

6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 24. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

7. ALTAMIRA, Cesar. **Os marxismos do novo século**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

8. MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>

vista a trajetória traçada por ele na formação de outras lideranças periféricas na cidade de Sorocaba; na terceira parte, expomos a atividade realizada por Márcio Brown em sua visita à Universidade de Sorocaba e o encontro com alunas e alunos; e, na última seção, queremos trazer os impactos da presença de Márcio Brown e suas falas na Universidade de Sorocaba, perante alunas e alunos dos cursos de Comunicação Social. E também as três dimensões que fazem com que esse folkcomunicação possa ser considerado um educador dialógico e radicalmente democrático, numa perspectiva freireana.

## 2. O HIP HOP SOROCABANO

O hip hop é um movimento cultural que busca, por meio da arte, promover a reflexão a respeito de inúmeras questões sociais que atravessam a vida de diversos grupos marginalizados. Os elementos que o compõem são o MC (Mestre de Cerimônias), o DJ (*Disc-jockey*), o *Breaking* e o Grafite, além do 5º elemento, criado pelo fundador do hip hop, Afrika Bambaataa, para demarcar a filosofia do movimento, uma vez que grupos começaram a utilizar os elementos para a promoção de ideais na contramão da proposta de Bambaataa, que é munir os jovens de consciência para que busquem a paz e a união por meio da diversão — lema do hip hop — no lugar da violência e da criminalidade<sup>9</sup>.

Para compreender o hip hop sorocabano, foi empregada a metodologia de “perto e de dentro”, que trata da etnografia na cidade. Para Magnani, o foco antropológico, sobretudo a partir do método etnográfico, evita a abordagem que opõe o indivíduo às megaestruturas urbanas. A perspectiva de perto e de dentro é “[...] capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos”. Esse método permite observar os atores sociais a partir de seus comportamentos, ou seja, “[...] das formas por meio das quais eles se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas [...]”<sup>10</sup>. Segundo o autor,

Essa estratégia supõe um investimento em ambos os polos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise. É o que caracteriza o enfoque da antropologia urbana, diferenciando-o da abordagem de outras disciplinas e até mesmo de outras opções no interior da antropologia<sup>11</sup>.

Assim, nos dias 19 e 26 de janeiro e 16 de fevereiro de 2023, passamos os períodos da tarde com o *hip hopper* Márcio Brown<sup>12</sup>, em conversa a respeito da prática do hip hop na cidade de Sorocaba e sua relação com a cidade. Algumas conversas ocorreram no Clube 28 de Setembro; porém, a maior parte delas

9. POSTALI, Thifani. **Blues e Hip Hop**: uma perspectiva folkcomunicação. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

10. MAGNANI, José Guilherme Cantor. São Paulo: de perto (e de dentro) é outra cidade. **Ponto Urbe**, n. 18, 2016. p. 18. <https://doi.org/10.4000/pointourbe.3116>; MAGNANI, 2009. p. 132.

11. *Ibid.*, p. 18.

12. Cabe ressaltar que a divulgação das informações foi autorizada por Márcio Brown, em documento assinado.

ocorreu em caminhada pela região central da cidade de Sorocaba, local em que a história do hip hop teve seu início. Cabe ressaltar que caminhar com o sujeito de pesquisa, bem como se alimentar em comunhão (comensalidade), são métodos que, na perspectiva de Morin<sup>13</sup>, inferem maior aproximação entre as pessoas. O método da caminhada pôde ser comprovado durante o contato com Márcio Brown, que, ao caminhar pelas ruas de Sorocaba, parava nos principais pontos de interesse, contando como eram e o que faziam nesses espaços, ao mesmo tempo que, ao encontrar pessoas conhecidas pelas ruas, acrescentava informações a respeito do assunto, entre outras. O método propiciou observar e coletar informações de modo muito mais significativo quando comparado a uma entrevista/conversa em um único espaço. Para este trabalho, foram selecionados os pontos mais importantes para a construção da história do hip hop sorocabano.

Não diferente da história da chegada do hip hop no Brasil, Márcio Brown conta que Sorocaba seguiu os mesmos passos, talvez pela proximidade com a cidade de São Paulo, cerca de 103 km distante, berço do movimento no país. Enquanto, na capital, em meados da década de 1980, os jovens se reuniam para dançar *breaking* nos bailes Black e na Estação de Metrô São Bento, localizada no Largo São Bento (109 – Centro Histórico de São Paulo), em Sorocaba, os jovens periféricos se reuniam em bailes realizados em espaços centrais alugados pelo DJ Nelson Maçã para esse fim e nas rodas de *breaking* realizadas atrás da Igreja Matriz Catedral e na Praça Coronel Fernando Prestes, ambas localizadas no coração da cidade de Sorocaba. Não à toa, enquanto o metrô permite o acesso de inúmeros jovens periféricos oriundos de diferentes localidades ao Largo do São Bento, a região central de Sorocaba abriga o ponto final dos transportes públicos (ônibus) que circulam pelas diversas regiões da cidade.

Por meio da cultura Black estadunidense – que chegava a Sorocaba e promovia as rodas de *breaking* –, o movimento foi ganhando força, e logo se percebeu a potência das artes periféricas como ferramentas de comunicação social. Sorocaba se tornou, segundo Márcio Brown, um polo do hip hop brasileiro, surgindo, na década de 1990, nomes e grupos fundamentais da história do movimento, tais como Fora do Crime, DMR (Defensores do Movimento Rap e Dança, Movimento e Ritmo), Grupo Black or White MC's (que mais tarde se tornou o Grupo X da Questão), Grupo RCS (que se transformou no Grupo X4 e que teve o videoclipe da música "Mano se liga" veiculado na emissora MTV), Suburban Breakers (que ganhou destaque em uma edição da Revista Raça), entre outros importantes nomes e grupos.

Sendo uma cidade localizada no interior de São Paulo, Sorocaba possui característica conservadora, não fugindo ao preconceito racial. O movimento hip hop sorocabano teve que, ao longo dos anos, encontrar estratégias para manter a cultura pulsante. Márcio Brown lembra que os espaços públicos foram reestruturados para que, em certa medida, impedissem os jovens de ocupá-los. As praças públicas centrais, que abrigavam estrutura com arena, bancos, pisos

13. MORIN, Edgar. Crônica de um filme. In: ROUCH, Jean. *Ciné Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.

propícios para manifestações culturais, foram reformadas e transformadas em espaços vazios, sem muitos bancos e arena. O caso mais simbólico contado pelo *rapper* é o da praça dos fundos da Igreja Catedral. Até 1990, ela possuía arena e piso, sendo um dos principais pontos de encontro dos jovens *hip hoppers* que ali dançavam *breaking*. Certo dia, o espaço foi transformado em jardim, o piso foi trocado por grama e a praça fechada com grades e alambrado, fazendo com que os jovens buscassem outros espaços para manifestar a cultura. Cabe ressaltar que a Igreja Catedral sempre foi frequentada por famílias tradicionais da cidade e, segundo Márcio Brown, muitas pessoas não viam com bons olhos os jovens periféricos ocuparem os fundos da igreja, por mais que estivessem praticando cultura.

Os jovens também não tinham acesso facilitado aos clubes da cidade localizados no entorno da Praça Fernando Prestes: Sorocaba Club, Clube Recreativo Central e Círculo Italiano (apelidado de Chirculo e Chiqueirão), seja pela questão econômica ou pelo racismo estrutural que não permitia que os jovens, especialmente os negros, se sentissem à vontade e identificados com esses locais.

Alguns poucos clubes abriram espaços para o hip hop. Geralmente, os espaços eram alugados pelo DJ Nelson Maça, como mencionado anteriormente, para a realização de bailes Black e shows de grupos já reconhecidos no circuito do hip hop, tais como Thaíde & DJ Hum, Sampa Crew, Ndee Naldinho, Pepeu, Região Absal, Os Metralhas, Nelson Triunfo, Racionais MC's, entre outros. Entretanto, o principal local que abrigava — e ainda abriga — as festas e os shows de hip hop chama-se Clube 28 de Setembro, local que recebeu o primeiro show do grupo Racionais MC's e Thaíde na cidade de Sorocaba.

O Clube 28 de Setembro merece especial atenção na história da cidade como um todo. Localizado a poucos metros da Praça Coronel Fernando Prestes, mais especificamente na Rua Machado de Assis, a Sociedade Cultural e Beneficente 28 de Setembro foi fundada em 28 de setembro de 1945 por um grupo de 14 ferroviários. Foi criada como solução para oferecer recreação para a comunidade negra de Sorocaba, que se via descolada dos espaços dominantes da cidade. Desde então, a associação atua na defesa e valorização da cultura afro-brasileira, promovendo e abrigando diversos eventos de interesse especial da comunidade negra. Tornou-se um dos principais pontos de encontro e promoção da cultura hip hop de Sorocaba.

A cena hip hop sorocabana resistiu ao tempo e continua desenvolvendo estratégias para transformações sociais. Um dos maiores agentes culturais da cidade é Márcio Brown, que, além do trabalho com o rap, organiza e participa de eventos diversos relacionados ao movimento. Como Márcio Brown diz: Ele é o Hip Hop.

### 3. MÁRCIO BROWN: UM LÍDER COMUNICADOR

O ambiente universitário brasileiro ainda é um espaço hegemônico, cuja cultura, em muitos casos eurocêntrica, invisibiliza as diferentes manifestações culturais, sobretudo as oriundas dos grupos que estão à margem da cultura dominante. Na contramão, desde meados de 1960, Luiz Beltrão dedicou-se aos estudos dos agentes de comunicação e dos meios de comunicação populares. Em 1967, defendeu sua tese na Universidade de Brasília, já indicando a teoria da folkcomunicação, estudo que até hoje encontra barreiras nas universidades, uma vez que diversos acadêmicos, apesar de considerarem outros estudos do autor como fundamentais para a área da comunicação, evitam a utilização da teoria por ele defendida.

Entre seus estudos, Beltrão<sup>14</sup> nos apresentou o conceito de líder comunicador *folk*, ou seja, uma pessoa que possui opiniões pertinentes ao seu grupo social e que, a partir de informações que colhe em diferentes meios, as codifica para uma forma mais adaptada ao seu público. São, portanto, pessoas bastante consideradas em seus meios e fundamentais para a comunicação de seu grupo e/ou território.

É nesse sentido que entendemos a ação de Márcio Roberto dos Santos, conhecido como Márcio Brown, um *rapper*, sonoplasta, ativista e produtor cultural. Entre os seus trabalhos, realiza palestras e conversas em escolas públicas com a intenção de levar a conscientização social e o hip hop para os jovens periféricos sorocabanos. Como *rapper*, entrega narrativas com afro-brasilidades, incluindo reflexões sobre a coletividade na periferia e a arte hip hop como uma possibilidade de caminho positivo para os jovens.

A história de Márcio Brown retrata a filosofia do movimento hip hop e reforça a frase frequentemente proferida por muitos artistas que fazem parte do movimento: "o hip hop salvou a minha vida". Quando criança, aos seis anos de idade, fugiu de casa e passou a viver nas ruas de Sorocaba e, depois, de São Paulo. Viveu com outras crianças na Praça da Sé, em São Paulo, enfrentando todos os desafios de uma criança em situação de rua. Certo dia, uma viatura da Rota enquadrou as crianças e um policial apontou a arma calibre 12 para a boca de Márcio, dizendo: "ou você morre ou você corre, neguinho". Márcio tinha onze anos na ocasião e correu para a rodoviária. Sua situação de rua acabou quando, na rodoviária de São Paulo, foi acolhido por uma policial negra que disse que o levaria para casa, pois também estava a caminho de Sorocaba.

Sua história com o movimento hip hop inicia-se nesse período, quando, sem idade e condições de frequentar o Clube 28 de Setembro, mas curioso com a roda de *breaking*, pula o muro e arrisca uns passos, sendo chamado por alguém de Brown, em referência ao músico e dançarino estadunidense James Brown. Desde então, foi apelidado de Brown. Como ele lembra em suas palestras, Márcio é Brown antes mesmo de o *rapper* Pedro Paulo Soares Pereira ser conhecido como Mano Brown.

14. BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.



Márcio Brown faz parte da primeira geração de *hip hoppers* de Sorocaba. Seu trabalho envolve diversas parcerias e formação de grupos desde 1989. Dentre os seus trabalhos, participou de grupos como Juventude Negra, Os Brothers do Rap, DMR (Dança, Movimento e Ritmo), Irmãos de Quebrada, 13 Volts, Banda Fuzuê — que misturou instrumentos de percussão, *Beat Box*, *Scratches* e Rap com Capoeira — e o grupo Fora do Crime, que realizou o primeiro registro fonográfico do gênero rap da região metropolitana de Sorocaba.

No trabalho solo, Márcio Brown lançou o single *Coisa de Negro* e o EP *Na Larika da Arte*, em 2015. Atualmente, produz *É Preto Amor*, que conta com as participações de Carlo Rappaz (X Da Questão), Silas Puro Osso e Diales TX (projeto Sarjeta), e Márcio Richard (Caixa Vedada).

Cabe ressaltar que Márcio Brown também atua como sonoplasta e agente cultural, organizando diversos eventos, especialmente relacionados à cultura negra. Possui o canal no YouTube “Fala Brown”, no qual realiza *lives* com convidados e que é assim descrito: “trocamos informações, reflexões, emoções, intervenções, falamos até de situações! Compartilhe com diversidade e respeito”. Como produtor, Brown também dirigiu o documentário *Hip Hop em Movimento*, lançado em 2007.

Suas composições e trabalho vão ao encontro da filosofia do hip hop, destacando o 5º elemento: o conhecimento. Trazem reflexões sobre o cotidiano das periferias, identidade afro e crítica social, atreladas ao lema Paz, Amor, União e Diversão.

Em suas falas, Márcio Brown reforça a importância do movimento hip hop para a vida dos jovens e o quanto os membros do movimento são convocados para “trocar ideias” nas escolas. Das letras de música reflexivas às falas, Márcio Brown se mostra um líder comunicador *folk*. Segundo a folkcomunicação, teoria que se debruça sobre a comunicação dos marginalizados, o líder comunicador *folk* é a pessoa que elabora mensagens, codifica e transmite em linguagens e canais familiares à audiência, que é conhecida psicológica e vivencialmente pelo comunicador<sup>15</sup>. Nesse sentido, o líder comunicador *folk* se caracteriza como um agente formador de opinião que se mune das informações disponíveis — tanto nos meios de comunicação massivos quanto em outras formas de comunicação —, transformando-as a partir de seu repertório cultural.

Segundo Beltrão<sup>16</sup>, os líderes nem sempre são autoridades ou pessoas com fama, mas possuem certo carisma e potência comunicacional, atraindo ouvintes, leitores, admiradores e seguidores. Assim, trata-se de um influenciador de seu território e grupo social. Trigueiro<sup>17</sup> complementa a ideia de líder comunicador ao dizer que “[...] é um sujeito com biografia carregada de referências do local, dos costumes, das histórias de vida familiar, escolar, mas com uma intenção maior com os meios de comunicação social e mais vivência fora do mundo local”.

Quando Márcio Brown é observado como agente e produtor cultural, torna-se possível assimilá-lo também ao conceito de ativista midiático, cunhado

15. BELTRÃO, 1980.

16. *Ibid.*

17. TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. **Folkcomunicação & ativismo midiático**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008. p. 45.



por Trigueiro. Segundo o autor, o ativista midiático é um sujeito protagonista nos processos de mediações, ou seja, que se apropria da linguagem e das possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação, elaborando e produzindo conteúdos que fazem circular conteúdos populares para além de seu grupo.

O ativista midiático age motivado pelos seus interesses e do grupo social ao qual pertence na formatação das práticas simbólicas e materiais das culturas tradicionais e modernas. É um narrador da cotidianidade, guardião da memória e da identidade local, reconhecido como porta-voz do seu grupo social e transita entre as práticas tradicionais e modernas, apropria-se das novas tecnologias de comunicação para fazer circular as narrativas populares nas redes globais<sup>18</sup>.

Desse modo, o ativista midiático é um líder comunicador que possui acesso às novas tecnologias de comunicação, potencializando sua mensagem no que diz respeito ao alcance de um público nacional e, eventualmente, mundial. Ele "[...] pode operar nas esferas informais da produção cultural popular e nas esferas institucionais, realizando as conexões entre as experiências do seu mundo e as de outros notadamente ao vivo, pelo rádio e pela televisão"<sup>19</sup>. No caso de Márcio Brown, as conexões são feitas, especialmente, pelas plataformas digitais de comunicação, por meio de suas páginas nas mídias sociais.

#### 4. MÁRCIO BROWN NA UNIVERSIDADE: UMA LEITURA FOLKCOMUNICACIONAL

Em 5 de abril de 2023, Márcio Brown foi convidado para trocar ideias com estudantes dos cursos de Comunicação e Psicologia da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil. Na ocasião, contribuiu com a disciplina que a proponente deste artigo leciona na universidade, chamada *Cenários Midiáticos Regionais*, cuja ementa envolve os estudos em folkcomunicação. O evento também fez parte do projeto "Diálogos Afirmativos", promovido pelo curso de Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, sob a organização da proponente.

Márcio Brown esteve presente nos períodos da manhã e da noite e falou cerca de três horas em cada período para aproximadamente 200 jovens universitários, em cada ocasião. Suas falas não seguiram roteiro. Como ele disse, foram baseadas no *freestyle*, termo comum no movimento hip hop e que se refere ao ato de fazer algo no improviso, o que é bastante valorizado pela cultura. Os temas mais abordados pelo *rapper* foram: sua história de vida, sua experiência enquanto homem negro, o preconceito racial, a importância do hip hop e, sobretudo, a consciência da união e do respeito entre as pessoas.

Cabe destacar que respeito e união são, por diversas vezes, frisados nas falas de Márcio em suas diferentes atividades (letras de música, palestras, *lives* etc.). Segundo Márcio Brown, essa foi a primeira vez que foi convidado para falar para um público universitário, ou seja, um público que, em sua maioria, não faz parte do grupo social do *rapper*. Nesse sentido, o *rapper* destacou a

18. *Ibid.*, p. 48.

19. *Ibid.*, p. 49.

importância da conexão e da união entre pessoas de diferentes grupos e classes sociais para fortalecer a luta contra as desigualdades sociais.

Para atender aos requisitos da disciplina *Cenários Midiáticos Regionais*, solicitei aos estudantes de Comunicação que realizassem a atividade de escrever a respeito da experiência com Márcio Brown, levando em consideração o aprendizado acerca da teoria da folkcomunicação. As palavras-chave “cultura”, “folkcomunicação”, “líder comunicador *folk*” e “identidade cultural” foram indicadas como forma de conduzir a leitura dos(as) estudantes. As atividades foram entregues por meio da plataforma educacional Moodle, ferramenta usada pela Universidade de Sorocaba.



**Figura 1:** Márcio Brown na Universidade de Sorocaba

Fonte: Foto cedida pela estudante de jornalismo Leticia Fávero (2023).

Para compreender a forma como os(as) estudantes fizeram a leitura acerca de Márcio Brown, analisaram-se 19 atividades validadas. Ao todo, foram entregues 23 documentos; destes, 4 foram desconsiderados por não atenderem ao objetivo da atividade, uma vez que os(as) estudantes faltaram no dia da troca de ideias. De modo geral, os textos apresentaram coerência na relação entre o conteúdo exposto em sala de aula e a leitura feita sobre Márcio Brown.

No que se refere à folkcomunicação, ela aparece como uma teoria que valoriza a comunicação dos marginalizados, com destaque para um dos trabalhos, que chama a atenção para o fato de ser uma teoria brasileira que propicia entender a comunicação genuína do país, uma vez que cada local tem suas especificidades. Um dos trabalhos ressalta a interpretação do *rapper* a partir

da folkcomunicação, incluindo a forma de se comunicar por meio de gírias e gestos específicos de seu grupo social.

Em quase todos os trabalhos, Márcio Brown aparece de forma assertiva como líder comunicador *folk*. O *rapper* foi interpretado como um líder genuíno que exerce influência para a luta contra as desigualdades e o preconceito racial, sendo uma voz da experiência fundamental para a conscientização social e que fala a partir da horizontalidade. Também foi mencionado como importante representante para o seu grupo social.

A cultura popular aparece como mecanismo de comunicação dos grupos marginalizados, sendo o hip hop interpretado como uma ferramenta de comunicação, luta e resistência contra as desigualdades sociais. Um ponto que chamou atenção foi a abordagem do hip hop como cultura para que pessoas brancas não periféricas entendam a sociedade de forma mais abrangente. Um dos trabalhos destacou que o hip hop “faz você entender o seu lugar na sociedade”, enquanto outra atividade apontou a importância da presença de Márcio Brown na universidade, uma vez que, nela, alcançou um público além de seu grupo social. Ainda sobre o hip hop, destaca-se a frase: “hip hop é uma ferramenta de comunicação que auxilia a ação desses agentes na luta pela transformação do local”.

Com relação à reflexão sobre o papel de outras pessoas na luta contra as desigualdades e injustiças diversas, alguns trabalhos refletem que a presença de Márcio Brown “deve ter plantado uma semente em todos que estavam ali” e reforçaram a importância em “apoiar movimentos como os de Márcio Brown”.

## 5. OS IMPACTOS DA PRESENÇA DE MÁRCIO BROWN

Os 19 trabalhos considerados para as análises corroboram a hipótese de que conectar outros grupos sociais com líderes comunicadores *folk* contribui de forma muito mais significativa para a compreensão social. De modo geral, os trabalhos apontam para a empatia causada pela presença do *rapper* e a prática da alteridade, uma vez que a maioria dos estudantes expressou suas impressões a partir de outra localização social e relatou a importância do contato com o *rapper* para o seu conhecimento.

Nesse sentido, a presença de líderes comunicadores em ambientes hegemônicos preparados para recepcioná-los, como no caso da universidade, contribui para o currículo dos estudantes, que recebem conteúdos para além da mediação acadêmica e dominante. Importante também ressaltar que a comunicação presencial possui características potentes para que a comunicação ocorra, como apresentou um dos trabalhos ao mencionar a forma como Márcio Brown se comunica por gestos e gírias. Segundo McLuhan<sup>20</sup>, as palavras representam “sistemas complexos de metáforas e símbolos que traduzem a experiência para os nossos sentidos manifestos ou exteriorizados”. Para o autor, a palavra falada é imediata, provocando a reação do receptor: “[...] ao falar tendemos a reagir

20. MCLUHAN, Mac. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2001. p. 77.

a cada situação, seguindo o tom e o gesto até de nosso próprio ato de falar”<sup>21</sup>. Ao mencionar um *disc-jockey*, diz:

Dave Mickie geme, grunhe, rebola, canta, trauteia, entoa, corre, sempre reagindo às suas próprias ações. Ele se move quase que inteiramente na área da experiência falada, e não da escrita, criando, desse modo, a participação da audiência. A palavra falada envolve todos os sentidos intensamente [...] <sup>22</sup>.

Outro ponto que merece destaque é a menção, em um dos trabalhos, à “fala horizontal”. Essa menção pode ser interpretada à luz da filosofia buberiana, que diz que a comunicação genuína só ocorre com a ética dialógica, ou seja, quando pessoas diversas entendem que percorrem caminhos diferentes e, assim, estão dispostas ao tratamento respeitoso, aprendendo umas com as outras. Buber<sup>23</sup> ressalta que a ética dialógica é uma relação sincera capaz de promover alteridades. Para o autor, o habitat natural do ser humano é composto pela relação entre as pessoas; entretanto, o ser humano foi violentamente sequestrado de sua natureza quando a modernidade criou uma pedagogia que potencializa o individualismo ou o coletivismo, situações que cegam a percepção do indivíduo sobre si.

A filosofia buberiana tem, no existir humano, sua reflexão, considerando que os padrões sociais dominantes reduziram os seres humanos a conceitos, desconsiderando-os em suas singularidades. Assim, quando Márcio Brown provoca no público a reflexão sobre si, a partir de uma fala compreendida como horizontal, nota-se que, apesar do formato de palestra, a comunicação, como fenômeno da natureza humana, ocorreu pela forma como o líder comunicador se apresentou: à luz da ética dialógica, a qual, por sua vez, numa perspectiva de abertura recíproca ao mundo que Freire, leitor de Martin Buber<sup>24</sup>, principalmente em suas últimas cartas<sup>25</sup> as quais propõe como o ato educativo, nos ajuda a compreender a presença de Márcio Brown na universidade como educador. Isso se deve à promoção da dialogicidade tanto a si, ao se deparar com a diferença que existe entre sua trajetória, vivências e militâncias e as perspectivas dos(as) estudantes universitários(as), quanto à comunidade acadêmica, que, ao perceber que a construção do saber não se dá somente nos pressupostos, na dinâmica e no âmbito universitário, mas nas trocas possibilitadas pela experiência aqui narrada, se desloca de sua exclusividade em direção ao coletivo.

Entender que Márcio Brown é, em sua ação ético-dialógica buberiana, um educador no sentido freireano do termo faz parte do que o próprio Paulo Freire entendia como realizar uma educação radicalmente democrática, pois não se trata, na experiência folkcomunicadora, de transmitir saberes sobre noções pressupostas de democracia, em uma prática pedagógica bancária, mas sim de promover a construção de saberes outros a partir da abertura dialógica entre diferenças, especialmente a partir da abordagem marginal e indignada que Márcio Brown leva à universidade, a qual, por sua vez, passa a se exercer não somente como instituição educadora, mas como espaço educando, no qual

21. *Ibid.*, p. 97.

22. *Ibid.*, p. 95.

23. BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

24. PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e172870, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172870>

25. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

o folkcomunicador se constitui, simultânea e constantemente, como aprendiz e educador.

Dessa maneira, compreende-se que a presença de líderes comunicadores *folk*, sejam eles ativistas midiáticos ou não — em ambientes hegemônicos que propiciam a conexão entre diferentes grupos — é fundamental para a compreensão social de inúmeros jovens não periféricos que, medusados pelas narrativas dominantes que ainda hoje estigmatizam pessoas periféricas, acabam não refletindo e, conseqüentemente, não se engajando na luta pelo combate às desigualdades sociais. A presença de líderes comunicadores como Márcio Brown é uma forma de potencializar a reflexão sobre as práticas socioculturais vigentes.

Com relação aos alunos que se identificaram com o *rapper* por pertencerem ao mesmo grupo social, Márcio Brown recebeu a mensagem de um aluno de engenharia, via rede social, que passou pelo local e ficou impactado ao ver o evento na universidade; a proponente recebeu espontaneamente o depoimento e um desenho, por e-mail, de um aluno de uma turma que não participou da atividade sobre folkcomunicação. No mesmo e-mail, o aluno Thiago, do 7º período do curso de Comunicação Social: Publicidade e Propaganda, autorizou a reprodução do conteúdo:

Outra fala de Brown que me marcou, foi: "O rap me ensinou a buscar conhecimento, para não ser mais um". Isso se conecta diretamente com a minha história, onde o conhecimento acadêmico é uma realidade que durante anos se fez distante da minha família e ainda é impensável na realidade de muitas outras que vem ambientes menos privilegiados. Ao alcançar este lugar, o sentimento de responsabilidade é protagonista, assim como um artista, que versa sobre uma realidade de dificuldade e através da sua música sente importância de influenciar "os seus" para alcançarem o melhor. Como aluno negro, ver e ouvir sobre a cultura hip hop dentro da universidade foi como voltar para casa, num lugar de identificação e o mais fascinante foi observar a potência empregada em cada afirmação, cada história e ponto de vista compartilhados, essa potência em trazer à tona uma verdade, aquilo que ama, teve o poder de transformar quase três horas passarem como minutos, uma vez que ao embarcar nessa "paixão de vida", contar os minutos, na minha opinião, seria tolice. Como líder, Márcio Brown, carrega sua cultura e dá voz a ela com muito orgulho, ouvi-lo naquela noite e sentir sua emoção me fez sentir representado, mesmo que bem longe de casa. Pude me lembrar de uma arte que fiz em 2021, que leva a frase: "Um mundo no qual não eu não tenha o peso de ser o primeiro e não precise ser o único".





**Figura 2:** Ilustração de Thiago

Fonte: Imagem cedida pelo aluno Thiago (2023).

A partir da fala de Thiago, vêm à tona o caráter radicalmente dialógico, democrático e, nas falas de Paulo Freire, “a ética da luta e a boniteza da briga”. Quando o educador pernambucano enaltece “luta e briga”, não o faz num sentido banal, de liberação de forças ou catarse de extravasamento de energias reprimidas, mas de deslocamento e foco em processos de libertação e construção política de outras formas individuais e coletivas de existência. Ao fazer a voz da periferia em luta ser ouvida e ecoar em um ambiente universitário, impactando de modo emblemático a vivência de jovens no espaço universitário, Márcio Brown, pensando “freireanamente”, enche de boniteza toda a indignação e raiva presentes na cultura do hip hop.

No escopo dialógico e comunicativo, não é somente o fato de Márcio Brown ser um músico que o permite levar adiante e para mais pessoas a fala belamente indignada das margens sociais, geográficas e históricas da sociedade, mas também porque obriga a abertura de mundo freireana, que obrigatoriamente transforma o diálogo em construção de saberes outros, a partir dos encontros e das conexões. Essa produção coletiva, inventora de saberes e conhecimentos outros, expõe o fato de que são currículos e conteúdos outros que se impõem aos sujeitos em comunicação. Ao transformar os indivíduos que se prontificam a ouvir e conversar com o líder folkcomunicador, Márcio Brown faz educação.



E, por fim, o exercício folkcomunicativo e educativo promovido por Márcio Brown caracteriza uma radicalidade ímpar, visto que, ao trazer para o espaço universitário, em forma de música, a gravidade trágica dos problemas que atingem as periferias e o povo negro no Brasil, obriga esses estudantes de Comunicação a inverterem a perspectiva no pensamento dessas situações. Isso porque, quando têm aulas sobre as questões e os problemas sociais brasileiros na universidade, geralmente não são aulas dadas por quem enfrenta esses problemas em seu cotidiano diário e, muitas vezes, sob a perseguição e o assédio constantes, decorrentes do racismo que marca o povo negro e pobre no Brasil. Essa inversão na perspectiva, educativamente, é uma radical transformação nos processos formativos de jovens estudantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou investigar a presença de um líder comunicador *folk* no ambiente universitário. O objetivo do artigo foi compreender de que maneira os estudantes associaram a presença do *rapper* Márcio Brown aos estudos folkcomunicacionais. Para tanto, realizou-se pesquisa etnográfica com observação do evento, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo em 19 atividades, chegando ao resultado de que ouvir e presenciar um líder comunicador *folk* sugere efeitos muito mais significativos para a associação da folkcomunicação enquanto teoria fundamental para a compreensão social.

A proximidade com o *rapper* provocou a motivação de estudantes para contribuir com o movimento hip hop, além de fazer com que refletissem sobre sua própria realidade, confirmando que houve um processo de alteridade, visto que a maioria não pertence ao grupo social de Márcio Brown. Por outro lado, fez também com que alunos pertencentes ao seu grupo social se sentissem mais confortáveis e representados no ambiente universitário.

Além da intenção inicial de compreender o impacto da presença de um líder folkcomunicacional e educador na universidade, este artigo buscou apresentar pontos que consideramos relevantes para a compreensão da prática do hip hop na cidade de Sorocaba, que continua fortalecida por meio de eventos e encontros, dentre os quais muitos são promovidos por Márcio Brown. Detectou-se que a abordagem da teoria da folkcomunicação num componente curricular, em conjunto com a presença de um líder comunicador no ambiente universitário, indica melhor aproveitamento no ensino que busca oferecer compreensão social.

A liderança exercida por Márcio Brown, antes de se confundir com uma espécie de chefia carismática, guiadora de seitas e rebanhos, além de se impor como “representativa”, na verdade é a presença pura das periferias brasileiras — em especial, dos grandes centros urbanos —, que, ao invés de dizer que fala pelas pessoas que se sentem representadas por aquela chefia, na realidade estão falando através dela e de sua música. É mais uma espécie de liderança que funciona como vetor da ação coletiva, que impulsiona outros

sujeitos e grupos em interesses comuns, do que o comando que impede a ação cooperativa e, por sua vez, toma para si toda a decisão e, consequentemente, o privilégio e a ostentação.

É nesse sentido que a presença de Márcio Brown na Universidade de Sorocaba pode ser entendida: como uma diferença extrema em diálogo com outros até então iguais, permitindo que esse contato e conexão entre dessemelhanças — e, muitas vezes, disparidades — seja não uma promotora de violências e conflitos barbáricos, mas de encontros potentes entre singularidades múltiplas que, em exercício e interesses em comum, criam possibilidades de modos outros de fazer política, cultura e comunicação.

## REFERÊNCIAS

- ALTAMIRA, Cesar. **Os marxismos do novo século**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação**: a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez, 1980.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 24. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Assembly**: A organização multitudinária do comum. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2018.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200006>
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. São Paulo: de perto (e de dentro) é outra cidade. **Ponto Urbe**, n. 18, 2016. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.3116>
- MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORIN, Edgar. Crônica de um filme. In: ROUCH, Jean. **Ciné Éthnography**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.
- MCLUHAN, Mac. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2001.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e172870, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172870>

POSTALI, Thífani. **Blues e Hip Hop**: uma perspectiva folkcomunicação. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 6, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24105>. Acesso em: 30 out. 2024.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. **Folkcomunicação & ativismo midiático**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2008.



# Entre som e imagem: como pessoas com deficiência auditiva ou visual acessam o telejornalismo

Sabryna Moreno da Silva

*Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Goiás (PPGCOM-UFG) – Linha Mídia e Cidadania. Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás (UFG).*

*E-mail: sabrynamoreno@discente.ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9345033032050265>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5817-9413>.*

Ana Carolina Rocha Pessoa Temer

*Pós-doutora em Comunicação pela UFRJ e UFPE; Doutora e Mestre em Comunicação pela UMESP; Bacharel em Jornalismo pela UFRJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM-UFG) e do Curso de Jornalismo da UFG.*

*E-mail: anacarolinatemer@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2424054335258827>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2142-5855>.*

**Resumo:** Este artigo é resultado de uma pesquisa que analisa as dinâmicas de recepção de pessoas com deficiências auditivas ou visuais diante dos telejornais, com ênfase nas estratégias adotadas por elas. A partir de entrevistas em profundidade e observação participante, observa-se que a televisão, mesmo sendo historicamente central na difusão de notícias, ignora em grande medida as singularidades de quem não enxerga ou não ouve, resultando em exclusão simbólica. Conclui-se, portanto, que o telejornalismo precisa de políticas e práticas inclusivas, como a implementação sistemática de audiodescrição e janelas de Libras, para efetivar o direito à informação de todos os cidadãos.

**Palavras-chave:** telejornalismo; deficiência visual; deficiência auditiva; acessibilidade comunicativa; cidadania comunicativa.

**Abstract:** This article is the result of a study that analyzes how people with hearing or visual impairments engage with television newscasts, with an emphasis on the strategies they adopt. Based on in-depth interviews and participant observation, the research shows that television, although historically central to news dissemination, largely ignores the specific needs of those who cannot see or hear, resulting in symbolic exclusion. The study concludes that television journalism must adopt inclusive policies and practices, such as the systematic implementation of audio description and Brazilian Sign Language (Libras) windows, in order to uphold every citizen's right to information.

**Keywords:** television news; visual impairment; hearing impairment; communicative accessibility; communicative citizenship.

**Recebido: 18/01/2025**

**Aprovado: 26/03/2025**

## 1. INTRODUÇÃO

A televisão, ao longo de muitas décadas, consolidou-se como um dos principais meios de comunicação de massa, responsabilizando-se pela difusão diária de conteúdos jornalísticos, seja em âmbito nacional ou local. Entre esses conteúdos, o telejornal ocupou, historicamente, uma posição de destaque, pretendendo-se uma fonte confiável de informação que atualiza a população acerca dos fatos mais relevantes do dia. Em países de grande território e contrastes socioeconômicos, a exemplo do Brasil, a TV aberta alcança parcelas abrangentes de cidadãos, incluindo regiões onde a internet ainda não alcança todas as pessoas. Por esse motivo, o telejornal possui um estatuto simbólico de transmissor oficial dos acontecimentos, desempenhando funções de legitimação política, socialização cultural e formação de opinião, ou seja, “é através do que está sendo noticiado que as pessoas tomam contato com o mundo que as cerca”<sup>1</sup>.

Embora a televisão se autodefinha como um meio universal, sua linguagem, baseada em uma lógica audiovisual, corre o risco de ignorar sistematicamente as especificidades do público com deficiências auditivas ou visuais. Historicamente, a maior parte das produções televisivas não incorporou recursos de acessibilidade, como audiodescrição ou intérpretes de Libras. Assim, enquanto o telejornal exhibe reportagens e entrevistas, muitas pessoas surdas sinalizantes, sem acesso a tradução adequada, permanecem alheias ao conteúdo falado. De modo semelhante, pessoas com deficiência visual encontram dificuldades para entender imagens relevantes que não recebem descrição.

Este artigo, fruto de uma pesquisa de recepção, parte dessa problemática e investiga como as pessoas com deficiências auditivas ou visuais interagem com os telejornais, analisando de que forma se sentem contempladas (ou excluídas) por tais conteúdos e quais soluções buscam para não permanecerem totalmente desinformadas. Adota-se, para fundamentar a discussão, o modelo social da deficiência, segundo o qual as barreiras de participação decorrem de obstáculos criados pela organização social e comunicacional, e não meramente de limitações individuais<sup>2</sup>. Ampara-se, também, no conceito de cidadania comunicativa, entendendo que a plena inclusão social requer garantir o direito à informação e à comunicação a todos os grupos sociais, sem distinção<sup>3</sup>.

A fim de observar as experiências concretas, realizou-se uma pesquisa qualitativa composta por dez participantes. Metodologicamente, empreenderam-se entrevistas em profundidade e observação participante, permitindo observar a recepção televisiva em situação real. O estudo concentrou-se em dois grandes grupos: pessoas cegas (ou com baixa visão) e surdos sinalizantes que têm a Libras como principal língua. Os resultados evidenciam a persistência de falhas estruturais, como a ausência de legendagem adequada, falta de janelas de Libras e inexistência de audiodescrição, levando os entrevistados a mobilizarem estratégias como dependência de familiares, deslocamento para rádio (ou internet) e uso de memórias visuais (no caso de quem perdeu a visão

1. VIZEU, Alfredo. **Telejornalismo, audiência e ética**. 2002. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/vizeu-alfredo-telejornalismo-audien-cia-etica.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

2. DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

3. MATA, María Cristina. *Comunicación y ciudadanía: problematización teórica-política de su articulación*. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2006.



ao longo da vida, por exemplo). Discute-se, ao final, o impacto negativo dessas barreiras para a cidadania comunicativa, pois a exclusão do telejornalismo priva tais indivíduos do debate público mediado, reforçando desigualdades informativas.

Neste artigo, a seguir, apresenta-se o referencial teórico, com foco na comunicação de massa, televisão e a questão do modelo social da deficiência. Em seguida, será descrita a metodologia de entrevista em profundidade e observação participante, e o delineamento da pesquisa. Ao apresentar os resultados analisados, esta pesquisa propõe reflexões sobre a necessidade de práticas inclusivas e sugestões de políticas editoriais.

## 2. IMPACTO SOCIAL DO TELEJORNALISMO

A comunicação de massa, “forma específica da comunicação que ocorre por intermediação/mediação de um meio técnico (ou multiplicador) que permite a mensagem atingir um público anônimo, heterogêneo e fisicamente disperso”<sup>4</sup>, conforme clássicos modelos funcionais, cumpre papéis de integração, informação e entretenimento, por meio de tecnologias que alcançam audiências extensas. A televisão, nesse sentido, projeta-se como um dos veículos mais influentes, pois combina som e imagem para criar uma narrativa audiovisual persuasiva, conferindo credibilidade e imediatismo às notícias. Desde a implantação da TV no Brasil, em 1950, passando pela consolidação das redes nacionais nas décadas seguintes, o telejornalismo despontou como um gênero fundamental para a atualização diária dos cidadãos, contribuindo inclusive para a formação de uma identidade coletiva e para legitimação de fontes políticas e econômicas<sup>5</sup>.

No entanto, críticas surgem ao se constatar que o telejornal não contempla devidamente a heterogeneidade do público. As emissoras adotam rotinas produtivas e formatações de conteúdo que, na maior parte das vezes, supõem um telespectador que escuta perfeitamente e que enxerga sem restrições. Isso marginaliza grupos com deficiências sensoriais e contradiz princípios de serviço público e universalidade. O problema se torna ainda mais grave quando se considera a relevância sociopolítica da informação jornalística para a participação cidadã.

## 3. ACESSIBILIDADE COMUNICATIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A deficiência é, em maioria, tratada sob o prisma biomédico, que associa “incapacidade” à condição biológica do sujeito, como “consequência natural da lesão em um corpo”<sup>6</sup>. Em contraposição, o modelo social da deficiência, consolidado por militâncias e acadêmicos, assevera que a exclusão decorre de uma organização social que não prevê adaptações de seus ambientes, tecnologias

4. TEMER, Ana Carolina; NERY, Vanda. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: Aspectus, 2004. p. 11.

5. MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Vozes, 2010.

6. DINIZ, op. cit. p. 15.

e interações. Assim, não se trata de “corrigir” a pessoa com deficiência, mas de eliminar barreiras erguidas nos espaços físicos e simbólicos, promovendo efetiva inclusão.

Bonito<sup>7</sup> propõe o termo “acessibilidade comunicativa” como “o conjunto de processos que visam desobstruir e promover a comunicação sem barreiras como direito humano fundamental”. No campo midiático, a acessibilidade comunicativa implica oferta de recursos como janelas de Libras para surdos sinalizantes, audiodescrição para cegos ou pessoas com baixa visão, legendas adequadas para quem tem surdez ou perda auditiva parcial, além de materiais que facilitem a compreensão de quem tem deficiência intelectual. Tal prática não deve ser vista como uma “ajuda extra”, mas a implementação de direitos consagrados em leis e convenções nacionais e internacionais. No Brasil, o Decreto nº 5.296/2004 já estipulava a obrigação de as emissoras assegurarem progressivamente legendas em toda a programação, bem como recursos de Libras e audiodescrição. A parca efetivação dessas medidas revela uma disparidade entre a previsão legal e a aplicação real.

#### 4. CIDADANIA COMUNICATIVA E DIREITO À INFORMAÇÃO

O conceito de cidadania, em sua formulação clássica, a partir de Marshall<sup>8</sup>, refere-se a direitos civis, políticos e sociais que garantem a participação do indivíduo na comunidade política. Contudo as sociedades contemporâneas passaram a destacar o direito à comunicação como prerrogativa indispensável, dada a centralidade da mídia na formação de esferas públicas. Mata<sup>9</sup> propõe que a cidadania comunicativa expressa a necessidade de os sujeitos serem não apenas receptores, mas também agentes que possam questionar, produzir e circular informações. Quando determinado grupo não consegue acessar notícias, o próprio exercício da cidadania é negado, pois a capacidade de compreender leis, eleições e acontecimentos de relevância social se vê obstruída.

Para Signates e Moraes<sup>10</sup>, a comunicação é um “direito de expressão de direitos”. Se não há condições de usufruir das informações jornalísticas, a pessoa não pode sequer reivindicar plenamente outros direitos sociais (ou políticos). É por isso que a falta de acessibilidade no telejornalismo afeta não só a experiência midiática individual, mas a própria dinâmica democrática. A continuidade de barreiras comunicacionais em um meio tão consumido e simbólico tende a reforçar estigmas e a manter pessoas com deficiência sensorial em uma “subcidadania comunicacional”, destacado por Signates e Moraes, a partir do sociólogo Jessé Souza, na qual dependem de terceiros ou de meios alternativos para se manter informadas.

7. BONITO, Marco. A Problematização da Acessibilidade Comunicativa como Característica Conceitual do Jornalismo Digital. **Âncora**: Revista Latino-americana de Jornalismo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 175-193, jan./jun. 2016.

8. MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p.57-114.

9. MATA, op. cit.

10. SIGNATES, Luiz; MORAES, Ângela. A cidadania como comunicação: estudo sobre a especificidade comunicacional do conceito de cidadania. In: **Cidadania Comunicacional: teoria, epistemologia e pesquisa**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

## 5. MEDIAÇÕES CULTURAIS E RECEPÇÃO ATIVA

A teoria das mediações, de Jesús Martín-Barbero<sup>11</sup>, desloca o foco da análise dos meios para os contextos e práticas de recepção, entendendo que a circulação da mensagem midiática se entrelaça a variáveis históricas, sociais e culturais. O espectador não é passivo, pois reinterpreta o conteúdo a partir de suas condições concretas de vida, redes de pertencimento e recursos cognitivos. No caso de pessoas com deficiências sensoriais, tais mediações incluem o grau de familiaridade com tecnologia assistiva, o apoio de familiares e amigos, a existência de canais alternativos (rádio, internet etc).

Assim, mesmo que o telejornal não ofereça acessibilidade plena, pessoas que necessitam dessa acessibilidade buscam soluções, negociando sentidos e tentando driblar as barreiras comunicacionais. Porém isso não retira a responsabilidade das emissoras em fomentar práticas inclusivas. Afinal, a mediação cultural não pode ser um pretexto para transferir todo o ônus às minorias, mas antes serve para compreender como se dá a resistência e a agência dos públicos. O presente estudo, ao examinar entrevistas e observações participantes, demonstra, por um lado, estratégias de significação, e, por outro, as limitações impostas a quem depende integralmente dessas manobras.

## 6. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

### 6.1. Sobre a natureza qualitativa e objetivos

Optou-se por realizar a pesquisa qualitativa, visando aprofundar as percepções, narrativas e práticas de recepção de telejornais por pessoas com deficiências auditivas ou visuais. Isso porque o foco não era aferir quantas pessoas assistem ao telejornal, mas sim como e em que condições elas interagem com conteúdos informativos, quais barreiras encontram e que soluções desenvolvem. Esse tipo de abordagem recorreu a entrevistas em profundidade e observação participante, de modo a produzir conhecimento contextualizado, sensível às experiências dos sujeitos<sup>12</sup>.

### 6.2. Perfil dos participantes

Foram selecionados dez participantes: cinco com deficiência visual (cegueira total ou baixa visão) e cinco com deficiência auditiva (todos surdos congênitos e sinalizantes, ou seja, se comunicam em Libras). A escolha intencional pautou-se em abordar a diversidade de idades, gênero e escolaridade; disponibilidade em relatar experiências cotidianas; garantia de um mínimo contato com telejornalismo (ainda que fosse ocasional). Todos vivem em Goiás, nas cidades de Goiânia e Rio Verde, facilitando o trabalho de campo. Todo o trabalho foi

11. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

12. GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

realizado conforme o termo de consentimento livre e esclarecido nas normas do Comitê de Ética e os entrevistados tiveram seus nomes substituídos por pseudônimos (Quadro 1).

Quadro 1: Perfis dos entrevistados

Nome	Idade	Cidade	Escolaridade	Profissão	Deficiência
Antônio	30	Goiânia (GO)	Ensino Médio (estudando para vestibular)	Em transição/ estudante	Visual (neuropatia óptica adquirida aos 26), enxerga borrões e percebe contrastes.
José	57	Rio Verde (GO)	Superior (Serviço Social)	Assistente social e gestor administrativo (Associação Beneficente Auta de Sousa - Abas)	Visual (degenerativa congênita), vê vultos e melhor em penumbra ou com contraste.
Laura	55	Rio Verde (GO)	Superior (Pedagogia) + Pós-Grad. em Ed. Especial	Professora de pessoas com deficiência visual	Visual (retinose pigmentar, congênita), enxerga cerca de 5% no centro do olho esquerdo.
Luís	58	Goiânia (GO)	Superior (Medicina)	Médico (sem atuar desde avanço da perda de visão)	Visual (adquirida), apenas percepção de claridade no olho direito.
Silvio	48	Goiânia (GO)	Ensino Médio	Servidor efetivo (Comurg)	Visual (congênita), cegueira total desde o nascimento.
Ana	47	Rio Verde (GO)	Ensino Médio	Dona de casa	Surdez congênita
Carlos	40	Rio Verde (GO)	Ensino Médio	Operador de empilhadeira	Surdez congênita
Ingrid	27	Rio Verde (GO)	Ensino Médio	Sem ocupação	Surdez congênita (implante coclear, mas não se adaptou)
Jessica	24	Rio Verde (GO)	Superior (Administração)	Auxiliar administrativo (RH)	Surdez congênita (implante coclear, mas não se adaptou)
Lucas	29	Rio Verde (GO)	Ensino Médio	Auxiliar de carga e descarga	Surdez congênita

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)<sup>13</sup>.

13. Retirado da dissertação de Mestrado “Estratégias comunicativas de pessoas com deficiências auditivas ou visuais perante os telejornais: um estudo de recepção”, de Sabryna Moreno da Silva, com orientação de Ana Carolina Rocha Pessoa Temer.

6.3. Procedimentos de coleta

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas que abordavam: trajetória pessoal, estudos e história de vida com a deficiência; relação com a televisão, em especial telejornais, incluindo hábitos de consumo e

recordações; percepções sobre barreiras de acessibilidade nos telejornais; estratégias ou adaptações empregadas; sugestões ou expectativas em relação ao jornalismo televisivo inclusivo. A observação participante foi realizada junto com a entrevista e o processo consistiu em visitar a residência de cada entrevistado no momento em que assistia a um telejornal (local ou nacional). Observou-se como tentava acompanhar a reportagem, se precisava de ajuda de outras pessoas, se trocava de canal, se fazia comentários espontâneos.

Essa estratégia permitiu perceber nuances, como a reação diante de legendas rápidas ou de elementos visuais sem narração, e confrontar com o discurso das entrevistas. Notas de campo incluíram descrições do ambiente, comentários verbais ou sinalizados, expressões faciais e eventuais diálogos com familiares. Posteriormente, tais registros foram incorporados ao corpus de análise, em triangulação com as transcrições das entrevistas.

## 7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS DINÂMICAS DE RECEPÇÃO

A análise de conteúdo, com base em Bardin<sup>14</sup>, seguiu etapas de pré-análise com organização das transcrições e das notas de campo, leitura flutuante para identificação de temas recorrentes; exploração do material, com recorte e categorização. No processo de investigar como pessoas com deficiências visuais (ou auditivas) interagem com os conteúdos telejornalísticos, observou-se que a televisão, mesmo sendo reconhecida como um eixo informativo e simbólico na cultura brasileira, falha em adequar-se às necessidades de um público cuja experiência sensorial difere do que se convencionou como “padrão”. É importante reiterar que, apesar da pesquisa apontar obstáculos, esses receptores não se encontram em posição passiva, pois buscam estratégias e cobram mudanças que assegurem a cidadania comunicativa de pessoas com deficiência enquanto consumidores e comunicantes.

Para pessoas com deficiência auditiva (ou visual), a televisão costuma exercer uma função paradoxal, pois ao mesmo tempo em que aparece como importante fonte de atualização sobre o que acontece na sociedade, não garante as condições de acesso necessárias para a compreensão plena do noticiário. Mesmo assim, a importância simbólica do telejornalismo é confirmada pela maioria dos entrevistados, que relatam memórias afetivas de seus primeiros contatos com a TV e as rotinas formadas em torno da exibição dos telejornais, seja durante as refeições ou em encontros familiares.

Entre os entrevistados com deficiência visual, é comum remeterem a momentos de infância, quando ainda possuíam um grau de visão maior ou quando contavam com a família para decodificar aspectos visuais. Luís, por exemplo, enfatiza a convergência de mídias em seu cotidiano juvenil: ele lia jornais impressos, ouvia rádio e assistia telejornais ao lado do pai. Uma recordação contundente é a da guerra civil no Líbano na década de 1970, que ele acompanhou pelo Jornal Nacional. Enquanto Silvio, cego desde o nascimento,

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

descreve como a televisão acompanhou momentos históricos que repercutiram fortemente na sociedade e, de certa forma, na sua própria formação de opinião: “Eu acompanho os telejornais desde pequeno. Aos meus 12 anos, eu vou lembrar muito, assim, foi quando teve aquele acidente do Césio, né, que foi em 87, eu lembro. E quando teve a morte do Tancredo Neves”.

Laura exemplifica outra faceta do envolvimento com a TV. Ela, que perdeu progressivamente a visão devido à retinose pigmentar, relembra com carinho o dia em que apareceu em um noticiário local ao lado dos alunos com deficiência visual. Esse instante significativo aponta como a TV pode validar experiências e projetos pedagógicos relacionados à inclusão. Ao mesmo tempo, Laura enfatiza que, quando o noticiário não descreve devidamente as cenas ou não verbaliza informação que aparece apenas em texto, ela se sente frustrada, pois não consegue acompanhar conteúdos que julga interessantes.

O caso de Antônio comprova a relação entre as trajetórias individuais e a progressiva mudança de hábitos midiáticos. Ele via telejornais tradicionais até os 26 anos, quando começou a perder a visão e, simultaneamente, descobriu um universo de canais alternativos na internet. “A internet me abriu muitos caminhos e comecei a buscar outras formas de informação”, diz, relacionando isso não apenas à deficiência, mas ao desejo de encontrar conteúdos políticos e sociais mais aprofundados. Assim, a TV passa a disputar espaço com plataformas que Antônio julga mais acessíveis, haja vista que pode ajustar leitores de tela e, em muitos casos, encontrar descrições mais detalhadas nas transmissões on-line.

Já José revela que, se por um bom período consumiu telejornais com frequência, acabou se afastando aos poucos por dois motivos: a ênfase em noticiário policial e sensacionalista e a ausência de recursos de descrição. Ele diz ter percebido “muitas notícias negativas”, algo que o desestimula a permanecer diante da tela. Esse desencanto, porém, não o faz ignorar o valor da TV, mas indica que as preferências pessoais, aliadas às barreiras de acessibilidade, podem levar uma parcela desse público a migrar para outros meios, como o rádio ou a internet.

No caso dos entrevistados surdos, a televisão aparece igualmente como parte do cotidiano doméstico desde a infância, embora a barreira da incompreensão linguística crie um distanciamento ainda maior. Carlos e Ana, casal surdo, contam que a TV sempre esteve presente na casa, mas, por não dominarem a língua portuguesa, frequentemente mudam de canal quando não entendem nada do que está sendo dito. É um ritual: eles tentam “ler” as cenas, mas, quando percebem que a matéria demanda uma compreensão oral, desistem. Eles contam com a ajuda da filha ouvinte para explicar trechos que julgam essenciais, mas a situação cria dependência e afasta-os da autonomia.

Ingrid vive situação parecida. Seus pais, ouvintes, gostam muito de assistir à televisão, deixando-a ligada em vários cômodos. Ela, que nasceu surda, fez um implante coclear na tentativa de melhor percepção auditiva, mas não se



adaptou. Busca nas imagens pistas sobre os conteúdos: “Eu vejo a TV. Mas as pessoas falam muito. Eu vejo acidentes acontecendo...”. Mesmo assim, diz que se sente sempre “atrasada” em relação a fatos importantes, pois não há recursos de interpretação em Libras no telejornal.

Para Jessica, a presença constante da TV também não se traduz em compreensão. Ainda que tenha aprendido leitura labial e entenda parte das legendas, ela considera “inacessível ver notícia na TV porque é tudo em português e muito rápido”. Costuma, por isso, combinar a observação de imagens com a leitura labial para captar, de forma fragmentada, o teor das notícias.

Já Lucas menciona sentir-se à margem das conversas familiares sobre o que veem no telejornal. Ele observa os recursos visuais, mas, quando a matéria é complexa e depende de explicações orais, ele não consegue acompanhar. Afirma com frustração: “É muito complicado ser surdo”, enfatizando que não há legenda adequada nem intérprete de Libras para auxiliar. O telejornal acaba se tornando um elemento que reforça a separação entre ele e os demais familiares ouvintes, pois todos comentam o que é exibido, exceto ele.

Em síntese, as experiências surdas, assim como as de pessoas com deficiência visual, revelam um forte reconhecimento do valor cultural e social da TV. Entretanto, apontam a falta de ações concretas para a inclusão de quem se comunica em Libras. Sobram tentativas individuais: leitura labial, observação detalhada de cenas, pedido de ajuda a familiares. Tais rotinas sinalizam não apenas estratégias de adaptação, mas também o quanto o sistema televisivo mantém um modelo centrado em ouvintes e videntes, negligenciando a multiplicidade de públicos.

## 7.1. Barreiras comunicacionais no telejornalismo

Os depoimentos acima configuram a televisão como fonte geradora de sentidos no dia a dia. Ao mesmo tempo, deixam clara a desilusão de se reconhecer a importância do telejornal, mas perceber que ele não acolhe as demandas específicas de quem não escuta ou não vê. Essa contradição gera, em alguns participantes, certa nostalgia de uma fase em que se enxergava melhor ou em que a expectativa de acessibilidade estava menos presente. Também evidencia, porém, que a agência do espectador não desaparece: mesmo sem recursos no telejornal, a maioria busca soluções “por fora”, como descrevem mais adiante, quando falam de migração para a internet ou para o rádio.

A partir da teoria de Martín-Barbero<sup>15</sup>, entende-se que o telejornal não detém o poder exclusivo de moldar a percepção dos fatos; as mediações culturais e sociais dos receptores se fazem presentes, permitindo que cada indivíduo ressignifique e, quando necessário, busque fontes complementares. Entretanto, tais recursos de “deslocamento” não isentam o telejornalismo de sua responsabilidade. Afinal, um meio de comunicação que se diz universal não pode ser universal apenas para quem ouve e enxerga sem dificuldades.

15. MARTÍN-BARBERO, *op. cit.*

Ainda que os entrevistados reconheçam a centralidade histórica da televisão, todos apontam para a disparidade entre o discurso de “abrangência” do telejornal e a realidade concreta de quem tem deficiência visual ou auditiva. As falas de cada um iluminam os diversos obstáculos, sejam eles técnicos, culturais ou ligados à lógica econômica das emissoras, impedindo que a notícia seja compreendida de forma autônoma.

Para os participantes com deficiência visual, a ausência de audiodescrição e de locução mais detalhada das imagens constitui o principal fator de exclusão. Laura coloca de modo direto a importância de verbalizar tudo aquilo que é exibido na tela, trazendo o exemplo de quando vivenciou audiodescrição em um evento presencial e como isso mudou drasticamente sua experiência de entender o que acontecia: “Parece que você tá enxergando. E dá mais atenção aos detalhes. E você vai imaginando aquilo ali, vai dando mais emoção do que você só ouvir”.

Quando se fala em telejornalismo, a participante lamenta que tal recurso raramente apareça e a sensação recorrente é a de que muitas cenas, mapas, estatísticas e números de telefone ficam restritos ao público vidente: “Parar com aquele negócio de falar assim: ‘o número do telefone está na tela’. [...] E quem não está vendo a tela? E se a pessoa estiver precisando daquele número?”

Silvio reforça que, sem audiodescrição ou descrição mínima, há um vácuo durante as matérias, pois o repórter assume que a imagem fala por si. Ele comenta que se vê obrigado a “trocar de canal” ou “tentar imaginar” o que está acontecendo quando o noticiário faz pausas silenciosas para exibir imagens de apoio: “Eu vou trocando, vendo o que tá passando, mexendo no controle, mas às vezes eu não sei o que eles estão mostrando”.

Na mesma linha, Antônio lamenta que o telejornal não descreva elementos essenciais. Ele considera que um esforço mínimo de narração já faria diferença, mas percebe que as emissoras preferem apostar na “força das imagens,” ignorando quem não as enxergam: “Falta muita audiodescrição. Às vezes, eles dizem ‘confira na imagem’, mas não descrevem. Isso me deixa indignado”.

Em termos metodológicos, a recorrência de falas como essas indica que a deficiência visual não é um fator isolado ou “individual,” mas um construto social que se manifesta no contato com meios que priorizam o sentido da visão. Ao não inserir recursos de descrição, o telejornal potencializa a desigualdade comunicacional, corroborando a tese de que o problema reside na forma como a mídia está estruturada, não na limitação individual de cada indivíduo.

No contexto dos surdos entrevistados, o problema fundamental está na inexistência de janelas de Libras, na inadequação do *closed caption* (muitas vezes automático e veloz demais) e na disparidade das línguas, pois Libras segue uma gramática visual-espacial, diversa do português. Carlos descreve por que ele e Ana acabam desistindo do telejornal: “Eu não gosto muito, por causa do português. Como eu não entendo bem, eu desisto. [...] As palavras em português são fonéticas, o significado é completamente diferente”.

Lucas corrobora que as legendas convencionais não o ajudam, pois a leitura em português, além de complexa, geralmente não acompanha o ritmo da fala. “Preciso realmente das imagens e do intérprete de Libras. Sem isso, não consigo compreender o que foi dito”. Ingrid reforça que até lê algumas palavras, mas nada substitui um profissional habilitado em Libras. Ela sente falta de uma janela de intérprete na tela que permita acompanhar o noticiário de modo autônomo: “Por ser em língua portuguesa, eu prefiro intérprete de Libras, é melhor. Porque a legenda, eu não consigo compreender as palavras, o contexto”.

De maneira mais detalhada, Jessica aponta a questão da qualidade do intérprete de Libras e afirma que não basta colocar “qualquer pessoa” que sinalize de modo mecânico. Para haver tradução efetiva, é preciso domínio linguístico e conhecimento de Libras de forma aprofundada, o que raramente se vê em ambientes televisivos.

Ao relatar tais barreiras, os entrevistados com deficiência auditiva demonstram a carência de recursos técnicos e denunciam uma cultura midiática centrada na língua oral e portuguesa. O telejornal supõe que o telespectador domine plenamente o português falado e escrito, ignorando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos sinalizantes. Esse cenário, para eles, rompe a promessa de função social do telejornal, uma vez que ficam de fora de debates de interesse público.

## 7.2. Estratégias de significação

Embora deparem com barreiras institucionais, os participantes não se tornam receptores inertes. Em cada relato, destacam-se táticas e recursos que pessoas com deficiência mobilizam para contornar, ainda que parcialmente, a inacessibilidade do telejornal. Essas estratégias podem ser individuais (uso da memória, da imaginação, da leitura labial) ou coletivas (obter ajuda de familiares e amigos). Também envolvem a adoção de suportes tecnológicos como aparelhos de voz, leitores de tela e plataformas alternativas (rádio, internet, podcasts).

Luís, que gradualmente perdeu a visão, destaca a diferença entre “visualizar” e “visibilizar.” Mesmo sem poder ver a imagem efetivamente, ele é capaz de “visualizar” mentalmente uma cena, baseado em experiências pretéritas. Isso se tornou parte fundamental de sua forma de acompanhar telejornais ou mesmo programas de entretenimento. Ele cita: “Eu estaria formando na minha cabeça uma imagem, eu estaria imaginando a cena”.

De modo semelhante, Silvio diz que usa a imaginação para suprir informações que não são narradas, construindo uma versão mental da matéria jornalística. Além disso, Silvio reconhece a importância de comandos de voz e da TV digital, que aprimora a qualidade do áudio, reduzindo ruídos e

chiados. Para ele, a ausência de interferência no som já é um ganho: “Com a implementação da TV digital, nossa, foi muito bom”.

Laura, por sua vez, salienta que precisa se sentar perto da televisão e contar com o apoio de familiares para captar detalhes de cenários ou legendas. Ainda assim, sente-se mais livre ao ouvir rádio, pois a narrativa do rádio já pressupõe a não existência de imagens, gerando um discurso mais autoexplicativo e verbalmente rico. “Até desperta mais a sua imaginação”, diz, ao comparar o rádio com o telejornal. Nesse sentido, o “abandono” parcial da TV em favor de outros meios é uma estratégia de autonomia, embora signifique perder parte do que o telejornal propõe.

No caso de Antônio, a internet aparece como solução central. Ele costuma acompanhar canais de conteúdo político e transmissões ao vivo no YouTube, em que pode acionar recursos de acessibilidade como zoom (ou leitores de tela), e escolher fontes que detalhem mais as falas, inclusive sem depender de imagens que não são descritas. Essa migração para plataformas digitais também reflete um desejo de autonomia e de ruptura com o modelo passivo de recepção.

Entre os surdos, o esforço de “ler” a situação pelas imagens é bem presente. Lucas, por exemplo, recorre a cenas que mostram acidentes (ou objetos) para decifrar as notícias. Ao mesmo tempo, percebe faltas graves quando se trata de algo mais abstrato (ou complexo), pois as imagens não traduzem o conteúdo verbal. Ingrid tenta fazer o mesmo, mas frequentemente se confunde.

Jessica menciona que, apesar de dominar parte da leitura labial, se sente prejudicada quando o jornalista fala rápido ou quando não há legenda sincronizada. O *closed caption*, mesmo quando acionado, atrapalha por surgir de maneira tardia e desaparecer antes que ela compreenda o enredo. Então, Jessica adota um método híbrido: tenta ler lábios, olha as imagens e, eventualmente, pede ajuda a alguém do convívio.

Em vários depoimentos, há a menção à ajuda da família: pais, irmãos ou cônjuge. Entretanto, depender constantemente de outra pessoa para traduzir ou descrever é motivo de desconforto, pois reforça a falta de independência. Além disso, nem sempre os familiares conhecem Libras ou sabem descrever visualmente os acontecimentos de forma eficaz. Esse quadro evidencia como, na ausência de soluções institucionais e editoriais, a acessibilidade recai em arranjos improvisados, o que, para os entrevistados, não supre o ideal de pleno acesso.

Outra dimensão notável é a redistribuição de tempo. Vários participantes declaram que, ao perceber o telejornal inacessível, desligam a TV ou trocam de canal, investindo mais horas em plataformas digitais, nas redes sociais ou em grupos específicos. Laura, por exemplo, menciona que quando não consegue entender a cobertura local, ela “vai para o rádio”, ao passo que Antônio opta por “meios alternativos, principalmente na internet.” Ingrid, surda, recorre a

conteúdos em Libras disponíveis em perfis de intérpretes, para ao menos ter a versão simplificada do que ocorreu no noticiário.

Tais narrativas apontam para uma recepção ativa, no sentido de que não há mera resignação diante das dificuldades. Há, sim, iniciativas de remediação, ainda que incompletas. Essa constatação revela que o público com deficiência sensorial não se encontra à margem por falta de interesse, mas por “falta de portas abertas” no telejornal tradicional.

### 7.3. Experiência com o telejornal

A observação participante complementou as entrevistas ao permitir que a pesquisadora acompanhasse, *in loco*, a interação dos entrevistados com telejornais em suas residências, nos horários habituais de exibição. Esse procedimento trouxe evidências empíricas de como as barreiras se manifestam na prática, bem como das reações e comentários espontâneos dos participantes ao tentarem compreender ou simplesmente desistirem de acompanhar as reportagens.

No caso de Silvio, cego desde o nascimento, a observação ocorreu durante o Bom Dia Goiás da TV Anhanguera, afiliada da Globo em Goiás. Ele ouvia atentamente o repórter narrar um suposto crime forjado por um produtor rural, mas em nenhum momento o jornalista descrevia os objetos apreendidos que a imagem exibia na tela (celulares, dinheiro, cheques). Ao final, Silvio demonstrou ter entendido apenas que se tratava de um golpe envolvendo seguro, sem saber que a polícia recolhera provas materiais. Quando questionado, respondeu: “Não, de cheque eu não lembro. Só falou que eles estavam com um problema...”. Isso ilustra como um detalhe crucial — a materialidade do crime — permaneceu restrito ao público vidente, sem verbalização alguma.

Em semelhante situação, durante a observação com Laura, ela percebeu apenas vagamente algo escrito em uma tarja na CNN, mas não distinguia o que estava ali. Pouco depois, ao mudar para o Jornal Anhanguera, deparou-se com chamadas de matérias feitas de forma enigmática, que pressupunham a visão de um panetone ou, de alguma, “delícia natalina” sem mencionar o objeto em voz. Ela reagiu dizendo: “Aí, ‘te conto já, já’. Ninguém sabe que delícia que apareceu ali”, explicitando o incômodo de depender de dicas auditivas insuficientes.

Para Lucas, a observação ocorreu enquanto assistia ao Jornal Anhanguera 2ª edição. Ele ativou o *closed caption* na esperança de acompanhar a reportagem. O texto, porém, não apenas corria rápido demais, como também surgia em desalinho com as falas. Lucas compreendeu parcialmente que era um acidente com motorista bêbado, mas perdeu o fio da narração, dizendo: “Depois o jornalista começou a falar, não entendi mais nada. Me sinto muito incomodado”. Esse incômodo se intensificou quando percebeu que o telejornal mudou de assunto sem um aviso claro, o que gerou confusão na interpretação.

Em outra ocasião, Ingrid assistiu a uma matéria sobre uma feira cultural em Brasília, com comidas e outros itens. Ela viu imagens de pessoas comendo sorvetes e convidou a pesquisadora a “traduzir” (ou explicar), pois não havia legendas claras nem intérprete. O resultado foi uma compreensão truncada, onde Ingrid deduziu que tinha a ver com “posto de gasolina” e “encontro de pessoas”, mas não a veracidade da feira. “Tinham muitas coisas que passaram despercebidas, muitas pessoas falando, então não deu pra entender”, disse.

Jessica, ao assistir a um telejornal no horário de almoço, sobre um estelionato cometido por um dentista, tentou usar a legenda, porém o texto se sobrepunha a tarjas coloridas e a outros caracteres em tela, dificultando sua leitura. Ela descreveu a tentativa como frustrante: “Eu li a legenda, mas é muito rápida. Eu não consegui entender por que, para ler, estava muito rápido e confuso”. O fato de a reportagem abordar um tema médico acabou gerando uma confusão de sentidos, pois Jessica acreditou, pelas imagens, que se tratava apenas de “problemas de saúde” sem captar que era um caso de fraude. A falta de intérprete de Libras e a desorganização da legenda aprofundaram seu desconhecimento.

Uma constatação recorrente é que, diante da dificuldade de seguir uma matéria, os participantes frequentemente trocam de canal, pedem ajuda instantânea a familiares ou pesquisam na internet. Esses comportamentos reforçam a existência de uma recepção ativa, porém limitada, dada a necessidade de tomar medidas extras que não seriam requeridas se houvesse acessibilidade prevista no telejornal.

Observou-se também que, enquanto os entrevistados com deficiência visual mencionam a importância de tornar explícitos elementos-chave da imagem, os surdos destacam a necessidade de uma tradução fiel ao que se fala, evitando legendas genéricas ou em português sinalizado. Não se trata, pois, de uma única adaptação, mas de um conjunto que inclua descrição de imagem, intérpretes de Libras ou legendagem aperfeiçoada (com tempo, tamanho de fonte e readequações da estrutura textual).

Por fim, o ato de observar *in loco* forneceu um vislumbre de como o telejornal realça, em cada bloco, a lógica visual e oral, e esquece que alguns espectadores dependem de outros modos de compreensão. A falta de identificação clara do apresentador ou de contextualização mínima sobre uma cena exibida por alguns segundos já é suficiente para desfavorecer quem depende da audição ou de sinais visuais com tradução.

A partir de todo o conjunto de dados analisados — relatos, falas, observações de campo —, constata-se que, embora as emissoras apresentem telejornais com a pretensão de abranger amplos segmentos da população, o público formado por pessoas surdas e cegas permanece à margem. Tal exclusão não decorre de uma eventual “falta de interesse” desses receptores em acompanhar as notícias, mas do desencontro entre a estrutura audiovisual e as condições sensoriais de cada grupo.



Importância histórica e afetiva da TV: mesmo os entrevistados mais críticos reconhecem a relevância simbólica da televisão como local de legitimação social e cultural. Muitos remontam a memórias de família, das primeiras lembranças de infância, do convívio com pais e amigos diante do telejornal. A ruptura ocorre quando surge a constatação de que o formato do noticiário não foi feito para contemplá-los.

Barreiras generalizadas: para as pessoas com deficiência visual, a ausência de audiodescrição, de narração de textos na tela e de cuidados mínimos de verbalização gera lacunas que enfraquecem a compreensão integral do conteúdo. Para os surdos sinalizantes, a falta de janelas de Libras e a inadequação do *closed caption* inviabilizam a apreensão do discurso oral. Esses pontos foram explicitados em praticamente todas as entrevistas e observações participantes.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias e estratégias adotadas pelos entrevistados com deficiências auditivas ou visuais ao consumirem telejornalismo revela uma tensão crônica: a televisão, ao mesmo tempo em que se consolida como principal veículo de informação, exclui aqueles que não se adequam ao padrão audiovisual centrado na visão e na fala. O estudo expõe que, apesar de a TV ter se tornado um elemento identitário e de socialização, permanece lacunar no que diz respeito à acessibilidade comunicativa. Em resposta a isso, as pessoas com deficiência articulam ações compensatórias (uso de tecnologias, apoio familiar, memória, imaginação, leitura labial e migração para outros meios) que, se por um lado mostram a agência desses receptores, por outro lado reforçam a precariedade das soluções.

As falas dos entrevistados, bem como as situações de observação participante, evidenciam a necessidade urgente de implementação de audiodescrição, janelas de Libras permanentes e legendas mais bem trabalhadas. Esses recursos não só beneficiariam as pessoas com deficiência, mas também poderiam aprimorar a experiência de qualquer telespectador que, por alguma razão, não possa ouvir ou ver adequadamente o que é transmitido. Ademais, destacam o quanto práticas inclusivas reforçam a cidadania comunicativa, ampliando o acesso à informação e garantindo a participação efetiva de todos nos debates públicos mediados pela televisão.

Em outras palavras, as conclusões sinalizam que não se trata de um problema individual de quem não enxerga ou ouve, e sim de uma mídia que ainda não assume plenamente a diversidade de sua audiência. As experiências concretas de Luís, Silvio, Laura, Antônio, José, Carlos, Ana, Ingrid, Jessica e Lucas funcionam como estudos de caso de um fenômeno estrutural, isto é, a lacuna do telejornalismo brasileiro em abarcar direitos comunicacionais de minorias sensoriais. Se, no campo jurídico, há marcos legais que exigem acessibilidade, no campo prático, há muito por fazer para que as trajetórias

atravessadas pela televisão sejam menos marcadas pelo desencontro e mais pela inclusão.

## REFERÊNCIAS

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

BERLO, David K. **O processo da comunicação**: introdução à teoria e à prática. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BONITO, Marco. A problematização da acessibilidade comunicativa como característica conceitual do jornalismo digital. **Âncora**: Revista Latino-americana de Jornalismo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2016. DOI: 10.21204/2359-375X/ancora.v3n1p175-193. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ancora/article/view/28307>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CAMPANHÃ, Marcela Ribas. **Audiodescrição e cidadania**: processos comunicacionais de sujeitos cegos vinculados aos usos e apropriações da rede social WhatsApp. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9124>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1988.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

MATA, María Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. **Fronteiras**: Estudos Midiáticos, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-15, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira**: uma visão econômica, social e política. Petrópolis: Vozes, 2010.

SIGNATES, Luiz; MORAES, Ângela. A cidadania como comunicação: estudo sobre a especificidade comunicacional do conceito de cidadania. *In*:

SIGNATES, Luiz; MORAES, Ângela (org.). **Cidadania comunicacional: teoria, epistemologia e pesquisa**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 15-35.

TEMER, Ana Carolina; NERY, Vanda. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: Aspectus, 2004.

VIZEU, Alfredo. **Telejornalismo, audiência e ética**. Texto da Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2002. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/vizeu-alfredo-telejornalismo-audiencia-etica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.



# O estágio curricular em jornalismo no contexto de plataformação do trabalho

Janaina Visibeli Barros

*Doutora e Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (USP). Professora dos cursos de comunicação social e jornalismo da Universidade do Estado de Minas Gerais.*

*E-mail: jvisibeli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4373-4103>.*

Gilson Soares Raslan Filho

*Professor de Teoria da Cultura e da Comunicação da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Divinópolis. Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Mestre em Estudos Literários pela UFMG.*

*E-mail: gilraslan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2428-7240>.*

Matheus Antônio Vieira

*Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda pela UEMG. Bolsista de iniciação científica (FAPEMIG) na pesquisa “O Estágio Curricular no Contexto da Plataformação do Trabalho”.*

*E-mail: matheusui207@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6701-8442>.*

**Resumo:** Nos últimos anos, com a constituição dos monopólios das *big techs*, observa-se uma reorganização do trabalho dos profissionais da comunicação, que tem sido incorporada ao processo de formação dos estudantes. Novas funções e lógicas produtivas são implementadas a partir dos modelos de negócios das organizações denominadas como plataformas. Neste artigo, buscamos analisar o estágio no jornalismo vivido por estudantes no contexto da plataformação do trabalho. Para tanto, apresentamos dados de análise de relatórios de estágio, que, categorizados, revelam novas funções e atividades feitos por jovens jornalistas para sua atuação profissional.

**Palavras-chave:** estágio; jornalismo; mundo do trabalho; plataformas; comunicação.

**Abstract:** In recent years, with the establishment of big tech monopolies, there has been a reorganization of the work of communication professionals, which has been incorporated into the training process of students. New functions and production logics are implemented based on the business models of organizations known as platforms. In this article, we seek to analyze the internship in journalism experienced by students in the context of the platformization of work. To this end, we present data from the analysis of internship reports, which, when categorized, reveal new functions and activities performed by young journalists for their professional performance.

**Keywords:** internship; journalism; world of work; platforms; communication.

**Recebido:** 28/02/2025

**Aprovado:** 22/04/2025

1. HABEMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. São Paulo: Editora Unesp, 2014. Cf. também: TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005.

2. FIGARO, Roseli et al. As relações de comunicação e as condições de produção no trabalho de jornalistas em arranjos econômicos alternativos às corporações de mídia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 17., 2019. **Anais [...]**. Goiânia: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2019.

3. FIGARO, Roseli et al. **Relatório da pesquisa - Como trabalham os comunicadores no contexto de um ano da pandemia de Covid-19**: ...1 ano e 500 mil mortes depois. São Paulo: ECA-USP; Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho, 2021. Disponível em: [https://comunicacaoetrabalho.eca.usp.br/publicacoes\\_cpct/como-trabalham-os-comunicadores-no-contexto-de-um-ano-da-pandemia-de-covid-19-1-ano-e-500-mil-mortes/](https://comunicacaoetrabalho.eca.usp.br/publicacoes_cpct/como-trabalham-os-comunicadores-no-contexto-de-um-ano-da-pandemia-de-covid-19-1-ano-e-500-mil-mortes/). Acesso em: 28 maio 2025.

4. LIMA, Samuel et al. **Perfil do Jornalista Brasileiro 2021**: características sociodemográficas, políticas, de saúde e do trabalho. Florianópolis: Quórum Comunicações, 2022. Disponível em: <https://perfildojornalista.paginas.ufsc.br/files/2022/06/RelatorioPesquisaPerfilJornalistas2022x2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

5. SILVA, Naiana Rodrigues da. **As relações de comunicação e de trabalho de jovens jornalistas cearenses**: um estudo sobre as dramáticas do uso de si, o ethos e a deontologia profissionais. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio curricular para os cursos de bacharelado em Jornalismo passou a ser obrigatório a partir da Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de setembro de 2013, e tem por objetivo consolidar práticas de desempenho profissional inerentes ao perfil do formando, que deve vivenciar as rotinas produtivas ligadas às atividades jornalísticas durante seu processo de formação. A resolução indica que o estágio pode ser vivenciado em diferentes organizações — públicas, privadas, não governamentais — e reconhece como atividade do jornalista aquelas ligadas ao fazer noticioso em empresas de jornalismo, ou aquelas ligadas à relação das organizações com empresas de jornalismo, como assessoria de comunicação e assessoria de imprensa. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas profissionais que incluem a apuração de informação, tratamento do fato, construção do material informativo e sua veiculação.

A atividade de jornalismo, desenvolvida em um setor industrial avançado, se consolida, ao longo do século XIX, especialmente em sua segunda metade, como consequência da evolução das forças produtivas capitalistas<sup>1</sup>. Essa atividade carrega a marca do tipo de organização que a originou — os jornais. Desde a emergência da internet e seu impacto nas diversas esferas de produção e reprodução da vida, todavia, têm havido mudanças no modelo de negócios das empresas de jornalismo — igualmente, *pari passu* às transformações das forças produtivas — e, conseqüentemente, da atividade profissional do jornalista.

Processos de demissão em massa levaram trabalhadores da notícia a criarem oportunidades de atuação profissional. Alguns utilizaram as ferramentas de informação e comunicação contemporâneas e constituíram seus próprios arranjos jornalísticos alternativos e/ou independentes<sup>2</sup>; outros têm assumido atividades que não se relacionam com as práticas originárias do jornalismo, mas atuam no campo da comunicação, como indicam pesquisas, tais como a coordenada por Roseli Figaro<sup>3</sup> sobre o exercício profissional no contexto da pandemia; a coordenada por Samuel Lima<sup>4</sup>, que resultou no Perfil do Jornalista Brasileiro; e o estudo sobre jovens jornalistas cearenses, de Naiana Silva<sup>5</sup>.

Embora ainda atuem nas empresas de mídia — tradicional ou alternativa/independente — os jornalistas têm sido, crescentemente, contratados por organizações que não têm relação direta com a especialidade da atividade de sua formação, como, por exemplo, as agências de publicidade, comunicação e *marketing*. Apesar de, nessas organizações, o trabalho realizado não ter relação direta com a ideia de produção de notícia para a opinião pública e a defesa estrita dos interesses públicos, observa-se que as competências desenvolvidas por jornalistas em sua formação são acionadas no desenvolvimento de diferentes atividades do setor produtivo da comunicação.

Além das pesquisas citadas anteriormente, relatos de jovens estudantes, realizados nos encontros de supervisão de estágio do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na unidade de Divinópolis, e que formam o escopo do *corpus* de análise deste texto, também revelam que



há um conjunto de novas atividades e funções que têm sido realizadas por eles, tanto em empresas de jornalismo quanto em outros tipos de organizações<sup>6</sup>. A atividade de produção de conteúdo (e seus similares) se apresenta como uma nova função dos profissionais da comunicação, e, dentre eles, estão os formados em Jornalismo<sup>7</sup>. Esse fenômeno é o resultado do processo de desenvolvimento histórico do capitalismo e, com ele, dos meios de produção da comunicação<sup>8</sup>, que permitiram o surgimento de empresas denominadas como plataformas, que hoje têm uma centralidade nas relações sociais e de trabalho: organizações que são infraestruturas digitais, alimentadas por dados, organizadas por algoritmos e formalizadas por relações de propriedade<sup>9</sup>.

Por sua infraestrutura e dinâmica, as plataformas passaram a mediar as relações sociais e se tornaram imprescindíveis para a realização do trabalho. Como destaca Grohmann,

As mais diferentes atividades de trabalho – encanador, faxineiro, designer e programador – passam a depender cada vez mais das infraestruturas digitais e suas lógicas, de modo que a plataformação tende à generalização para todas as atividades de trabalho, seja no trabalho remoto ou nas ruas das cidades de maneira generalizada. Por isso a denominação de plataformação do trabalho<sup>10</sup>.

Alguns pesquisadores vão além e afirmam haver um processo ampliado de atravessamento das lógicas plataformações em toda a rede mundial de computadores. Anne Helmond, por exemplo, ao estudar o que ela denomina plataformas de mídias sociais, aponta para a plataformação da *web*, na qual as dinâmicas sociais passam a ser mediadas por essas organizações, que tratam dados, os incorporam na configuração das plataformas e modulam as dinâmicas de relacionamento que acontecem na rede. Para a autora, as plataformas são:

sistemas de fluxos de dados, que configuram canais de dados, os quais possibilitam fluxos de dados com terceiros. Esses fluxos de dados não apenas configuram canais para que os dados fluam entre plataformas de mídias sociais e terceiros, mas também funcionam como canais de dados que preparam os dados externos para a configuração de plataformas<sup>11</sup>.

Nesse movimento, as organizações assumem centralidade no processo de produção, distribuição, circulação e consumo na rede. No que se refere ao campo da comunicação, as plataformas passaram a ser incorporadas ao processo produtivo no cotidiano. Elas tanto são usadas nas relações de comunicação no trabalho, na gestão e no controle de processos, quanto para a circulação de produtos da comunicação. Por serem corporações com lógicas próprias, tais lógicas têm modificado o processo produtivo da comunicação, afetando tanto as organizações que atuam no setor quanto os profissionais.

Todo desenvolvimento técnico e tecnológico provoca transformações nos modos de produção, altera processos produtivos e as prescrições das atividades, solicita readaptação profissional e desencadeia o surgimento de novas funções. Essas mudanças não se restringem a um recorte etário e atingem todos os

6. MOLIANI, João Augusto. Hibridismo profissional e a nova categoria de trabalhadores nas agências de comunicação. In: INTERCOM: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 45., 2022, João Pessoa. **Anais INTERCOM**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0809202211542662f275221b38b.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

7. BARROS, Janaina Visibeli; FILHO RASLAN, Gilson Soares. Novas funções da comunicação no contexto de plataformação do trabalho. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 23, n. 46, 2024. <https://doi.org/10.55738/alai.v23i46.1122>

8. WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

9. VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DEWAAL, Martijn. **The Platform Society**. New York: Oxford, 2018.

10. GROHMANN, Rafael. Trabalho digital: o papel organizador da comunicação. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 166-185, 2021. <https://doi.org/10.18568/cmc.v18i51.2279>

11. HELMOND, Anne. A plataformação da web. In: OMENA, Janna Joceli (org.). **Métodos digitais: teoria, prática, crítica**. Lisboa: Instituto de Comunicação da Nova, 2019. p. 50.

trabalhadores ativos nos diferentes setores produtivos. No setor produtivo da comunicação, há hoje uma grande procura por profissionais que atuem em atividades ligadas a relacionamentos em redes sociais digitais e ao material comunicativo circulante em mídias sociais on-line. Esse processo solicita uma mobilização do trabalho, que precisa atender à demanda do mercado, o que força o trabalhador a se adaptar para manter suas condições de sobrevivência.

Por óbvio, os jovens estudantes de jornalismo, em sua formação profissional, vivenciam esse fenômeno — e o fazem em uma dupla condição. Por estarem em processo de formação, os estudantes precisam compreender as técnicas ligadas a uma atividade específica, seu conjunto de prescrições e linguagens, os aspectos deontológicos e éticos que a constituem. Ao mesmo tempo, estão sendo chamados, no conjunto de trabalhadores, a atualizar essas prescrições e linguagens de acordo com o que tem sido demandado profissionalmente pelo mercado de trabalho e pelas transformações em andamento. Nesse movimento, estão propensos a realizar atividades que não são, necessariamente, ligadas à sua formação, mas que solicitam aprendizados escolares do campo da comunicação, em geral, e do jornalismo, especificamente. Por ser um fenômeno recente, pouco se sabe sobre esse processo de mutação do trabalho e, menos ainda, sobre como os jovens jornalistas vivenciam essas mudanças, o que torna oportuna a realização de pesquisas com esses jovens.

Por ser uma geração que nasce no ambiente midiático das plataformas de comunicação, esses jovens parecem mais abertos a descobrir novos modos de fazer e a naturalizar práticas contemporâneas de organização do trabalho no contexto das plataformas. Ao olhar para esses sujeitos em processo de formação, podemos obter pistas sobre as mutações do trabalho da comunicação em andamento e sobre possíveis caminhos para a defesa do trabalho decente.

Diante desse cenário, perguntamo-nos: qual é a realidade do mundo do trabalho do jornalismo, no contexto da plataformização do trabalho, vivenciado por estagiários jornalistas? Para responder a essa questão, desde outubro de 2022, tem sido feito um estudo que tem como objeto empírico o estágio realizado por jovens estudantes de jornalismo da Universidade da UEMG, na unidade de Divinópolis, que cumprem o estágio curricular obrigatório. Trata-se de uma pesquisa exploratória<sup>12</sup>, por meio da qual se espera conhecer melhor o fenômeno da plataformização do trabalho do comunicador, ainda em andamento, e suas consequências para a atividade de jornalismo. Ela foi pensada para acontecer em duas etapas.

A primeira etapa, realizada no período de outubro de 2022 a setembro de 2023<sup>13</sup>, tomou como amostra os relatórios de estágio curricular obrigatório entregues pelos estudantes matriculados no estágio no ano de 2021. Os relatórios foram analisados com o objetivo de categorizar os campos de estágio, as atividades, funções e outros achados. Neste artigo, apresentamos uma breve discussão sobre o papel do estágio na formação do ser jornalista, o percurso

12. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

13. Conforme Edital n.º 08/2022 PIBIC/FAPEMIG ao qual o projeto está vinculado.

metodológico da pesquisa e os resultados parciais obtidos na primeira etapa da pesquisa em andamento.

## 2. O ESTÁGIO NO PERCURSO DE FORMAÇÃO

O percurso de formação do saber-fazer e do saber-ser do jornalista é constituído do processo de reflexão sobre a realidade, que solicita compreensões formalizadas sobre cultura, história, relações econômicas, políticas, sociais e ambientais por parte do profissional. Há várias formas de aprendermos uma atividade, e o pensamento crítico, reflexivo, pode ser constituído por meio de diferentes processos de formação. Mas, como discute Kuenzer<sup>14</sup>, ele é acelerado pela formalização da aprendizagem, aquela que se realiza nas práticas educativas das instituições de ensino e que permite ampliar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Em relação à profissão jornalista, ela se constitui de um conjunto de saberes e competências que marcam deontologicamente a profissão. Apesar da queda da obrigatoriedade do diploma, pesquisas coordenadas por Lima<sup>15</sup> ou Figaro<sup>16</sup> mostram que, com a cobrança do diploma em jornalismo, a formação acadêmica continua sendo critério para a contratação dos profissionais. Esse fenômeno reforça a tese de Kuenzer sobre o papel da escola no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do comportamento do profissional.

A necessidade de lidar com a verdade factual, por meio da apuração da informação, e na defesa dos interesses públicos e do compromisso com a objetividade, marcam deontologicamente a profissão. Talvez seja prudente realizar uma breve reflexão sobre o estado das bases deontológicas da atividade. Têm ganhado corpo debates no campo de estudos do jornalismo sobre um possível anacronismo de categorias fundantes da atividade, o que só demonstra a profunda crise — epistemológica, filosófica e social — por que passa a profissão em suas diversas etapas, da formação ao exercício profissional. Um dos argumentos, a título de exemplo, seria um alegado anacronismo da categoria de objetividade. Trata-se, ao que parece, de uma crítica ao que Wilson Gomes<sup>17</sup> chamou de “realismo ingênuo”. Tão ingênuo quanto, todavia, seria ignorar a objetividade como categoria ontológica, que, como já chamava a atenção Adelmo Genro Filho<sup>18</sup> em sua teoria do jornalismo, nada tem a ver com o abandono de outra categoria ontológica — e para a qual parecem tender os “perspectivistas ingênuos” que apontam para o alegado anacronismo: a subjetividade.

Para uma profissão que lida, parece não haver dúvida, com a factualidade, categorias como precisão e imparcialidade precisam de um treinamento para a objetividade. E, para alcançar as bases deontológicas, o profissional utiliza-se de técnicas que lhe permitam observar, colher, tratar e qualificar o material que produz e que será fonte de formação de imaginários. Por isso mesmo, na formação superior do ser jornalista, os cursos, combinando atividades teóricas e práticas, amadurecem as técnicas que permitirão ao profissional o exercício da atividade deontologicamente orientada.

14. ZENEIDA KUENZER, Acacia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 18 fev. 2025.

15. LIMA, *op. cit.*

16. FIGARO *et al.*, 2021.

17. GOMES, Wilson. **Jornalismo, fatos e interesse**: Ensaio de teoria do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2009.

18. GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide**: por uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

O estágio é obrigatório nos cursos de jornalismo e, por vezes, é erroneamente definido como um dos componentes das atividades práticas dos cursos. Erroneamente, porque o estágio, como campo epistemológico de conhecimento<sup>19</sup>, deve ser um espaço para a reflexão sobre o fazer e a prática profissional, que acontece antes de os profissionais saírem, de fato, para o mercado.

De acordo com Pimenta e Lima<sup>20</sup>, há um movimento teórico recente sobre a concepção do estágio, que busca superar a dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. Nesse sentido, toma-se o estágio a partir de sua finalidade em propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará. Para tanto, é preciso assumir uma nova postura em relação ao estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade. Contudo, essa reflexão solicita engajamento, envolvimento e intencionalidade, e as autoras alertam que:

a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio, procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências<sup>21</sup>.

As autoras defendem o estágio como atividade teórica, instrumentalizadora da práxis profissional. Concordamos com elas. O estágio no jornalismo, especialmente o estágio curricular, deve ser entendido como uma oportunidade de aproximação crítica com a realidade, uma vez que ele se realiza nas relações sociais e, a partir dessas relações sociais, se materializam os produtos desse fazer.

O desenvolvimento de técnicas e o domínio de ferramentas são uma parte do saber-fazer importante, mas essa parte é limitada, uma vez que a simples transposição da técnica não permite resolver problemas diversos, nas diferentes situações e contextos com os quais o profissional lida quando a realidade se apresenta. O importante, portanto, é que o profissional domine as técnicas, mas saiba adaptá-las às diversas situações de trabalho e contexto social. Para isso, ele precisa dominar um conjunto de conhecimentos e reflexões sobre a realidade, que se sustentam no arcabouço teórico. É esse arcabouço que oferece os instrumentos e esquemas para a análise e observação da realidade. O estágio é um *locus* importante para esse exercício, tanto por permitir colocar em prática os saberes e as técnicas do fazer profissional, quanto por permitir o confronto com a realidade das situações que solicitam o pensar sobre, para agir.

Nos campos de estágio, os estudantes têm a oportunidade de assumir diferentes responsabilidades ao vivenciar os processos produtivos, que são particulares ao contexto de cada organização. Nesse momento, eles são provocados sobre os conhecimentos que acumularam em sua formação, tanto práticos quanto teóricos, e precisam mobilizar esses conhecimentos para realizar sua atividade. A orientação do estágio, feita por orientadores nas instituições

19. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*, p. 36.

de ensino, deveria cumprir o papel de, coletivamente, refletir sobre o fazer, apoiando novos conhecimentos desenvolvidos e a criação de novas técnicas, que vão forjando o ser profissional.

É importante, portanto, que o estágio não se isole dos conteúdos vivenciados no percurso da formação. Ao contrário, no estágio é possível realizar a costura em relação aos saberes teóricos e práticos presentes no projeto pedagógico do curso, como ressaltam Pimenta e Lima<sup>22</sup>. Por isso, o estágio deve ser assumido tanto como atividade prática quanto teórica.

Especificamente para os cursos de jornalismo, o estágio se apresenta tanto como atividade de formação profissional quanto como oportunidade de inserção no mercado de trabalho, já que muitas organizações cobram dos jovens profissionais o estágio como pré-requisito de contratação. Nesse sentido, o estágio curricular tanto forma quanto introduz os formandos no mundo do trabalho.

Mas, além de espaço de aprendizado, no qual se aplica a teoria na prática, o estágio também é um importante *locus* de pesquisa. Olhar para o estágio nos permite compreender como os estudantes vivenciam sua formação e incorporam mudanças pelas quais passa a atividade dos jornalistas no contexto da plataformização do trabalho. Nesse sentido, tomar o estágio dos jornalistas como objeto de estudo nos permite observar em que medida o estágio tem cumprido sua missão de formação para a práxis profissional do jornalista.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO DE ANÁLISE

Em razão das mudanças pelas quais tem passado o setor produtivo da comunicação e da dinâmica como essas mudanças têm sido vivenciadas, de acordo com Figaro *et al.*<sup>23</sup>, pesquisadores do campo precisam ter maior abertura e sensibilidade para a escolha do caminho metodológico de investigação, pois os comunicadores nem sempre estão alocados no espaço físico da empresa em um período determinado de trabalho. No contexto histórico presente, eles trabalham de diferentes lugares, acionando redes de colaboração e fazendo uso de diferentes linguagens e equipamentos técnicos para realizar sua atividade.

Trata-se, portanto, de um território em mutação, que sofre alterações imprevistas e profundas devido às instabilidades derivadas dos sistemas macroeconômicos e políticos. Nesse sentido, para conhecer o terreno e construir um mapeamento inicial do fenômeno, optou-se pela pesquisa exploratória<sup>24</sup>, que permite ir a campo buscar informações que ajudarão a compor os problemas de pesquisa e as hipóteses norteadoras.

Na pesquisa exploratória, todo elemento encontrado pode ser relevante para a continuidade da investigação. Mas o que define, de fato, a relevância do que deve ser investigado são os problemas de pesquisa, que, neste caso, é conhecer a realidade do mundo do trabalho do jornalismo, no contexto de plataformização do trabalho, vivenciado por estagiários jornalistas durante seu processo de formação. A pesquisa exploratória permite pesquisar conceitos,

22. *Ibid.*

23. FIGARO *et al.*, 2019.

24. GIL, *op. cit.*

técnicas e hipóteses para propiciar um conjunto de reflexões que permita apurar os resultados encontrados na investigação.

Para iniciar o contato com os estagiários, a amostra desta pesquisa teve como ponto de partida os relatórios de estágio entregues pelos estudantes do curso de Jornalismo da Universidade do Estado de Minas Gerais, na unidade de Divinópolis, em 2021, nas disciplinas de estágio curricular obrigatório — totalizando 36 relatórios.

Os relatórios de estágio são compostos por dois documentos: um formulário, preenchido pelo estudante, indicando a atividade e a carga horária gasta na realização do trabalho no dia a dia de estágio; e um resumo expandido, no qual o estagiário deve realizar uma análise crítica do papel do estágio em sua formação como jornalista, embasada teoricamente, a partir de leituras, debates e reflexões empreendidas no processo de orientação, por docentes, da atividade de estágio.

De posse do material, o primeiro esforço de análise e organização foi entender o que era cada um dos documentos entregues e que informações continham para ajudar a pesquisa a identificar as funções, competências e os processos produtivos vivenciados pelos estagiários.

Observou-se que o formulário com carga horária e função era o que mais bem indicava o que fazia o estudante durante o estágio curricular obrigatório. Ainda assim, o documento é genérico e não permite analisar especificidades das atividades/tarefas realizadas pelos estagiários. O resumo expandido oferecia, em alguns casos, informações complementares ao formulário, mas, isoladamente, esse documento oferecia poucas informações sobre as atividades realizadas pelos estudantes. Em alguns casos, contudo, observou-se que ele podia qualificar as informações disponíveis no formulário. Entendemos, portanto, que a análise do material precisava combinar as leituras dos dois documentos, que eram complementares.

Posteriormente, passamos à análise documental, que buscou identificar o tipo de organização onde o estudante realiza o estágio e o tipo de atividade que é desenvolvida para, em seguida, ser feita a comparação entre elas e sua categorização.

De acordo com as informações sobre as atividades e o local de estágio, os relatórios foram agrupados em três campos de estágio: (1) veículos de mídia; (2) agências de comunicação/redes sociais; (3) assessoria de comunicação/imprensa.

Após essa categorização inicial, passamos à leitura e análise dos relatórios, buscando reconhecer as funções, o campo de atuação do estagiário, a prescrição do trabalho realizado, se o estágio é no jornalismo, no campo da comunicação ou fora da área; se é possível identificar as competências solicitadas para a realização das atividades e pistas sobre o processo de adaptação dos estudantes às atividades.

Para a organização dessa análise, foi construída uma planilha contendo o campo e o local do estágio, a função desempenhada e as habilidades



movimentadas pela função que os estudantes estavam desempenhando. Para classificar as funções desempenhadas, foram consideradas as seguintes categorias:

- Dentro do campo do jornalismo: a função descrita pelo estagiário carrega marcas deontológicas do jornalismo.
- Dentro do campo da comunicação: a função descrita pelo estagiário pertence ao campo da comunicação, apesar de não apresentar indicações da deontologia do jornalismo.
- Fora do escopo da comunicação: a função não se relaciona nem com o campo da comunicação nem com o jornalismo, fugindo aos objetivos de formação do estágio.

Durante as análises iniciais dos relatórios, observou-se a ausência de detalhamento sobre as tarefas realizadas pelos estagiários. Imaginávamos encontrar no material uma descrição sobre o que faziam, como faziam, as dificuldades encontradas, os caminhos criados para superar essas dificuldades e como esse processo ajudou, ou não, em sua formação. Mas não foi o que encontramos. Ao contrário, os documentos apresentam generalizações das atividades, que dão indícios iniciais sobre as funções e competências, mas não permitem alcançar os objetivos propostos para a investigação.

Por isso, optou-se por observar as funções realizadas por eles, utilizando as próprias nomenclaturas que usaram ao preencher o formulário de estágio. As poucas transcrições de função desempenhada que aparecem no “Resumo Expandido” foram desconsideradas, pois se apresentaram muito ambíguas ou com um amplo espaço interpretativo em relação à função executada.

## 4. O CONTEXTO LOCAL E A OFERTA DE ESTÁGIO

A UEMG está localizada no município de Divinópolis, que é polo em comunicação da região do Centro-Oeste mineiro<sup>25</sup>. A cidade de médio porte tem mais de 230 mil habitantes e é referência no ensino superior na região, com três universidades públicas e três universidades privadas, que oferecem cursos nas diferentes áreas do conhecimento. O curso de Jornalismo é oferecido pela instituição desde 2001 e já formou vinte e duas turmas desde então.

O município conta com três estúdios de TV com geração de conteúdo local para toda a região, sendo duas emissoras de TV comercial (uma delas afiliada ao grupo Globo e outra ligada ao Grupo Diários Associados) e uma TV educativa. Há dez emissoras de rádio, sendo nove delas comerciais e uma educativa, e cinco portais de notícia: G1 Centro-Oeste, ligado ao grupo Globo; dois portais independentes, que não têm ligação com nenhum grupo de mídia; um portal de conglomerado de rádios; e o quinto portal, que é ligado ao único veículo de mídia impressa da cidade, com mais de trinta anos de existência.

Apesar da diversidade de veículos de comunicação, as organizações são pobres, possuem quadros enxutos de trabalhadores e dependem do anunciante

25. BARROS, Janaina Visibeli; FILHO RASLAN, Gilson. Distante do “Passaralho”: trabalho da comunicação no interior de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 15., São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: SBPJor, 2017.

para se sustentar financeiramente. No caso da radiodifusão, a gestão é feita por famílias detentoras da outorga, que nem sempre estão aptas à gestão administrativa de um veículo de mídia<sup>26</sup>.

Além dos veículos de mídia, órgãos públicos, empresas e organizações não governamentais ofertam vagas de estágio para estudantes de jornalismo atuarem em assessoria de comunicação e imprensa. A cidade também conta com muitas agências de comunicação, *marketing* e publicidade que contratam estagiários jornalistas.

Nesse ambiente, há oferta de vagas de estágio no jornalismo em diferentes tipos de organizações e rotinas produtivas. A busca pelo campo de estágio é uma busca ativa, por parte do estudante. Para realizar o estágio curricular, o estudante deve estar matriculado na disciplina de estágio e pode buscar vagas de estágio remunerado, oferecidas pelas organizações. Para isso, é preciso que a organização tenha um preceptor formado em jornalismo, seja firmado o convênio com a instituição de ensino e o empregador, para, posteriormente, ser feito o contrato de estágio entre as partes: estudante, instituição de ensino e organização contratante. Estudantes que não encontram vagas remuneradas de estágio vivenciam a disciplina nos campos de estágio que são oferecidos pelo curso de Jornalismo em assessoria de imprensa ou comunicação e veículos de mídia, a partir de parceria ou convênios de estágio com o curso.

Os estudantes são divididos em grupos, de acordo com os campos de estágio, e são orientados por um docente formado em jornalismo, nos encontros realizados durante o semestre. Os encontros em grupo têm a finalidade de discutir sobre o fazer do jornalismo e acompanhar os estudantes em suas atividades de estágio.

## 5. O QUE REVELAM OS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Inicialmente, a análise documental revelou que os materiais presentes no relatório não cumprem os objetivos pedagógicos propostos para a avaliação da etapa de formação do estudante. Observamos que ambos os documentos são deficientes e têm problemas. Tal debilidade fez perceber que o instrumento de avaliação do estágio precisava ser revisto, porque ele não permitia a avaliação posterior do processo e sua formulação induzia os estudantes a erros no preenchimento do instrumento.

O formulário com funções e carga horária é genérico e, em geral, os estagiários o preenchem com palavras-chave que se repetem durante todo o formulário. Não há, portanto, uma descrição sobre o que realmente os estudantes fazem no estágio ou como é o processo produtivo ao qual estão vinculados no campo de estágio. Sem essas informações, não há como saber que tipo de prescrição é feita ao estudante, ou que competências têm sido solicitadas a eles para realizar as atividades, ou, ainda, se as atividades cumprem, como

26. BARROS, Janaina Visibeli. **Conglomerados midiáticos regionais**: os meios de comunicação como meios de produção na territorialização do capital. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

processo de formação profissional, quais são as dificuldades no processo e os aprendizados.

O resumo expandido também não cumpre seu objetivo como instrumento de avaliação do estágio, apesar do esforço para fazer o estudante pensar teoricamente a atividade. Esse documento acaba por se configurar como um texto que pode ser posteriormente desenvolvido pelo estudante e submetido a eventos científicos no campo da comunicação — o que é bom para a formação do futuro profissional e reforça a necessidade de tomar o estágio como um espaço teórico/prático. Como instrumento de avaliação, todavia, as leituras dos resumos revelam que a maior parte deles foge do estágio como tema. Eles se configuram mais como uma resenha das referências bibliográficas usadas como apoio ao estágio e menos como uma descrição sobre o que se faz no estágio, os ganhos dessa experiência, os confrontos vividos na realização das atividades e suas descobertas.

Essas conclusões — a rigor, debilidades — já foram compartilhadas com a coordenação de estágio do curso de Jornalismo, que reviu a documentação. Novo relatório de estágio foi construído com a colaboração dos orientadores de estágio e da equipe do projeto, com vistas a identificar as funções, o processo produtivo, as prescrições do trabalho, os desafios, a maior ou menor adequação ao campo profissional do Jornalismo ou da Comunicação.

## **6. SOBRE AS FUNÇÕES, PRESCRIÇÕES DO TRABALHO E COMPETÊNCIAS**

Para compreender as habilidades que esses estagiários desenvolvem ao realizar suas funções, a pesquisa pretendia partir do detalhamento da atividade realizada pelo estagiário. Entretanto, como esse detalhamento não aparece nos relatos, tal objetivo não pôde ser cumprido durante o processo de análise. A alternativa foi categorizar por palavras-chave as funções e atividades indicadas pelos estudantes nos formulários e buscar, nos resumos expandidos, outras informações que qualificassem as informações presentes no formulário.

Essa categorização permitiu um levantamento inicial das principais atividades realizadas pelos estagiários, e elas nos dão indícios de competências que são mobilizadas na realização das atividades (Quadro 1).

**Quadro 1: Compilado de palavras-chave de funções realizadas pelos estagiários Jornalismo 2021**

Nº	Palavras-chave das funções	Área ou local	Campo de trabalho
1	Verificar mensagens, produção de textos, produção de legendas, criação de arte, <i>webwriter</i> .	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
2	Produção de arte, produção de release, publicação de conteúdo digital.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
3	Redação de texto, edição, gravação de produtos audiovisuais.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
4	Produção de card, produção de legenda, produção de <i>Reels</i> , produção de texto didático.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
5	Escolha de pautas.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
6	Produção de material jornalístico, produção e divulgação de releases, contato com clientes, agendamento de postagens.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
7	Responder <i>directs</i> , responder comentários, criar legenda.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Fora do Campo da Comunicação
8	Produção de conteúdo.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
9	Produzir boletim, produzir notícia.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
10	Desenvolvimento de artes, produção de posts.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
11	Postagens de artes, responder comentários de <i>directs</i> , <i>feed</i> e <i>timeline</i> .	Assessoria de Comunicação	Fora do Campo da Comunicação
12	Designer gráfico, stories para Instagram, texto + <i>stories</i> .	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo da Comunicação
13	Escrita de copy, elaboração de roteiro, criação de copy.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
14	Ajuste de texto.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
15	Elaboração de texto.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
16	Interação no perfil dos clientes, realização de atendimentos, responder comentários e mensagens.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Fora do Campo da Comunicação
17	Elaboração de texto, elaboração de pauta.	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo da Comunicação
18	Agência.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
19	Produção de textos, <i>social media</i> , copy, produção de <i>stories</i> .	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
20	Produção de <i>releases</i> .	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo do Jornalismo
21	Produção de pautas.	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo do Jornalismo

Nº	Palavras-chave das funções	Área ou local	Campo de trabalho
22	Produção de artigo, produção de <i>designer</i> , produção de conteúdo.	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo da Comunicação
23	Elaboração de pauta, criação de roteiro, desenvolvimento de reportagem.	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo do Jornalismo
24	Produção de <i>clipping</i> , atualização de <i>mailing</i> , produção de arte gráfica.	Assessoria de Imprensa	Dentro do Campo da Comunicação
25	Pesquisa e apresentação ao vivo, produção de pauta, checagem, criação de matéria jornalística, locução das matérias, postagem das matérias no site.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
26	Escrita de pauta, pesquisa, apuração, revisão.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
27	Ronda e seleção de conteúdo, produção de conteúdo.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
28	Apresentação ao vivo, produção de pauta, checagem, criação de matéria jornalística.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
29	Produção de texto, produção de artigo, diagramação de texto, produção de pauta.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
30	Pesquisa e apuração, escrita de pauta.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
31	Diagramação de jornal.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
32	Produção de notas, agendamento de entrevistas	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
33	Pesquisa, entrevista e gravação de material.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
34	Apuração, ronda.	Veículo de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo
35	Produção de texto, texto para blog.	Agência de MKT/ Publicidade/ Comunicação	Dentro do Campo da Comunicação
36	Escolha de pauta.	Assessoria de Comunicação	Dentro do Campo do Jornalismo

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A diversidade de palavras-chave que aparecem no Quadro 1 indica a não restrição do estágio ao campo do fazer jornalístico. Como é possível identificar, há atividades realizadas pelos estagiários que não são reconhecidas — ao menos não até agora — pelo escopo deontológico do jornalismo, como as funções “design”, “criação de *posts*”, “escrita de *copy*”, “criação de *copy*”, “mídia social”, “produção de *Stories*”, “*webwriter*”, “produção de *Reels*”, “produção de *cards*”, dentre outras.

Os estudantes também usam expressões genéricas para caracterizar o próprio trabalho, o que nem sempre permite conhecer o tipo de atividade que, de fato, é feita em campo. A expressão “produção de conteúdo”, por exemplo, é uma dessas generalizações. Ela aparece na descrição das funções nos relatórios de estágio 8, 22 e 27, podendo ser realizada em todos os campos de estágio e tanto tratar de conteúdo jornalístico como de conteúdo para perfis em redes sociais.

A “produção de legendas” também é um termo recorrente nos relatos dos estudantes. A rigor, essa não é uma atividade nova para o jornalismo — nova

é a forma como ela tem sido apropriada no contexto das plataformas, especialmente de redes sociais. A legenda é o texto que acompanha a postagem de uma imagem no Instagram, e sua formatação cumpre com as lógicas de produção e consumo desse meio de comunicação.

Vemos, ainda, termos como “atualização de *mailing*”, “produção de *clipping*”, “produção de *release*”, “produção de boletim”, que marcam o fazer em assessorias de comunicação ou imprensa. Um tipo de labor da comunicação que se mantém como atividade de jornalistas.

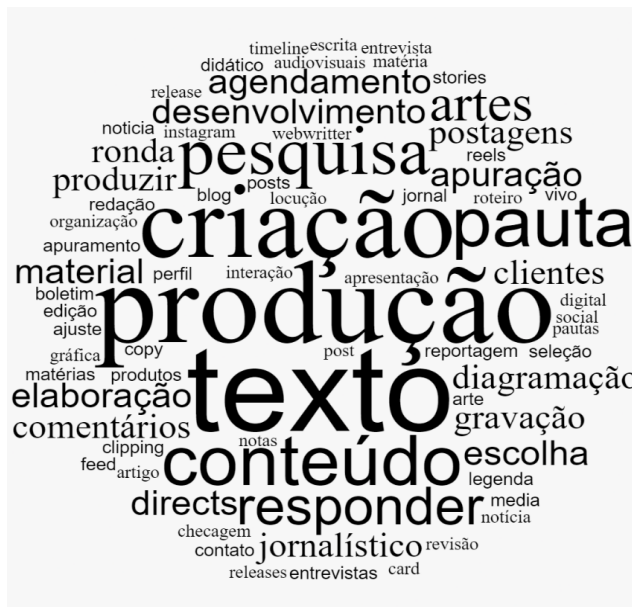
Fazeres jornalísticos como “apresentação ao vivo”, “entrevista”, “produção de pauta”, “checagem”, “apuração”, “locação de matérias” são alguns dos exemplos que aparecem nos relatórios e que carregam as marcas deontológicas da atividade.

## 7. O VALOR DO ESTÁGIO NO JORNALISMO

A demanda por trabalhadores da comunicação, que tem levado os jornalistas menos a veículos de comunicação e mais a agências de comunicação e assessorias, é percebida pelos próprios estudantes e manifesta nos relatos sobre o estágio. Como exemplo disso, o sujeito do relatório de número 16 relata que essa mudança oferece novas oportunidades de atuação: “Hoje, porém, ele tem a possibilidade de percorrer outros caminhos dentro do campo da comunicação, deixando o jornalismo em segundo plano para apostar na produção de conteúdo para a internet”. O sentido, expresso por “jornalismo em segundo plano”, do aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na formação em outros campos da comunicação foi uma tendência observada também nos outros relatos dos estagiários que atuaram em agências e assessorias, vistos nos relatórios. Em alguns casos, esses estagiários, atuando em agências de comunicação, deixaram de referenciar o jornalismo nos resumos expandidos, e a ausência da palavra dá indícios da falta de percepção do valor do estágio no processo de formação para a atuação profissional como jornalista. Nossa hipótese é a de que, para eles, importa mais ter o trabalho, não importa se será como jornalista, como comunicador social genérico — ou qualquer atividade em que possam ser empregados.

Para contribuir para esse entendimento do aparecimento das funções, da forma como são nomeadas pelos estagiários, foi produzida uma nuvem de palavras. Na nuvem, preferimos não remover as conexões “e”, “de”, nem palavras que têm significados parecidos, uma vez que revelam conexões com outros termos.





A palavra que toma centralidade e destaque na nuvem é “produção”, auxiliada por “criação” e “texto”. A partir dos relatos, conclui-se que a produção estava, em muitos casos, relacionada a texto — “produção de texto” — ou, ao menos, a um tipo de produto textual, tal como “boletins”. Mas, em geral, investigando diretamente que tipo de texto estava sendo produzido, foi possível averiguar que, normalmente, trata-se de textos comerciais ou *copywriter* (“copy”), categoria dos textos publicitários. Em outros dois casos, o texto produzido eram legendas para postagens no Instagram, que também possuem uma linguagem comercial. Essa mudança, para os estagiários de organizações empresariais e agências de comunicação (campo da comunicação), emerge no aparecimento do “cliente”, termo que passou a ser escolhido por aqueles estudantes atuando em agências de comunicação e, em alguns casos, nas assessorias. A ideia de audiência, espectador, leitor e/ou ouvinte passa a operar sob o modelo dos profissionais de *marketing* e publicidade.

Nesses casos, o que se esclarece é uma substituição da produção discursiva do jornalista, em que se privilegia o discurso do *marketing*, nos trabalhos em agências de comunicação e assessorias. Nessas atividades, os estagiários são diretamente influenciados pelo formato das plataformas, especialmente voltadas para as redes sociais. Elas transformam o tipo e a expressão linguística que os estagiários de jornalismo produzem – uma vez que precisam organizar o texto nas condições adequadas para aumentar o engajamento no Instagram ou o posicionamento da página no buscador de pesquisa, como o Google SEO

— algoritmo de ranqueamento de *sites* do Google, citado diversas vezes pelos estagiários de agências de comunicação.

O fenômeno se repete, com “produção” de “*stories*”, “produção” de “*Reels*”, “*postagens*”, “*posts*” e “Instagram”, “*Stories*”, que fazem ver novas formas de produção de material dentro da comunicação, prescritas pelo modelo de produção das plataformas. A “produção de conteúdo” aparece nos relatos como a produção de produtos voltados às redes sociais, como produção de design gráfico ou de textos (como legendas de publicações).

Por sua vez, as palavras “matéria”, “pauta”, “ronda”, “apuração”, “jornalístico” também aparecem na nuvem de palavras. Elas, todavia, não possuem o mesmo destaque em termos de menções, surgindo em segundo plano, e estão especialmente relacionadas ao trabalho realizado em veículos de comunicação: rádio, TV, portal e impresso. São nesses locais de trabalho que mais se manifestam as marcas deontológicas reconhecidas para a atividade do jornalismo, segundo o cruzamento de informações sobre o local de trabalho e as atividades realizadas, que estão manifestas nos relatórios.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao estágio como atividade teórica/prática, observamos, pela fragilidade dos relatórios como instrumento de avaliação, que a metodologia do estágio precisa ser revista, para que esse momento da vida estudantil seja assumido como espaço de práxis profissional e pesquisa sobre a formação dos jornalistas. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação do estágio devem ser meios de coleta da realidade em observação, em vez de mero documento burocrático, que é preenchido para cumprir formalidades institucionais.

Como é possível observar pelos dados analisados, a plataformização do trabalho da comunicação e do jornalismo se apresentou em todos os campos de estágio. Todos os relatórios analisados indicam que, seja no trabalho para veículos de mídia, agências de comunicação/publicidade/*marketing* ou assessoria de comunicação/imprensa, todos os jornalistas e estagiários estão realizando atividades voltadas para as mídias sociais e usam as plataformas para cumprir *essa* função. Não fica claro, contudo, que tipo de competência tem sido solicitada; há uma variedade de prescrições que se localizam em um campo difuso, entre a construção de narrativas e locuções estritamente retóricas, que comumente são associadas à atividade da redação publicitária. Tampouco há clareza quanto às prescrições para a execução das ações — mas pouco ou nada é reconhecível entre aquelas que, geralmente, são atribuídas pela deontologia do jornalismo. Em outras palavras: as exigências que surgem no campo de estágio para estudantes de jornalismo pouco dialogam com o saber-fazer do jornalismo que se estrutura no percurso de aprendizagem da profissão. Parece haver uma relevância cada vez maior de um tipo de trabalho em que o trabalhador deve seguir, *curtir* ou comentar perfis em redes sociais,

para falsear um engajamento orgânico do *cliente*, atividades identificadas com o denominado microtrabalho<sup>27</sup>.

Outro dado relevante da leitura e análise dos relatórios foi a ausência das palavras “comunicação” e “jornalismo” em vários relatórios. Também encontramos documentos em que não havia qualquer menção ao processo de formação profissional do jornalismo em interface com o estágio, o que coloca questões sobre o tipo de estágio feito e como ele qualifica a formação do estudante.

Encontramos um relatório no qual a descrição do estágio revela que a atividade vivida pelo estudante foge completamente do campo da comunicação e do jornalismo. O estudante realizava trabalho em Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC). Nessa atividade, o estagiário controla as reclamações feitas em aplicativo de mensagens, como WhatsApp, ou perfil de rede social, como Messenger no Facebook. Apesar de o ambiente de trabalho ser nas plataformas, monitorando o relacionamento comercial da organização com o cliente, essa atividade falseia o campo de estágio da comunicação e, é forçoso concluir, não colabora para a formação profissional do jornalista, sua qualificação e inserção no mercado. Ao contrário, condiciona o estudante a um ambiente de exploração do estágio como mão de obra precarizada.

Pelo exposto, é possível observar que as análises dos relatórios nos colocam novas questões de pesquisa, tanto sobre a atividade dos jornalistas quanto sobre o estágio no processo de formação profissional. Para responder a essas e outras questões, a segunda etapa da pesquisa será qualitativa, com a escuta dos estudantes. Esperamos que os dados nos tragam respostas sobre o perfil dos profissionais, as competências solicitadas nos estágios, os dilemas enfrentados pelos estudantes, os aprendizados em relação à profissão e as transformações da atividade dos jornalistas, que não puderam ser observadas na análise documental dos relatórios de estágio.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Janaina Visibeli; FILHO RASLAN, Gilson. Distante do “Passaralho”: trabalho da comunicação no interior de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 15., São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBPJor, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/sbpjor-2017/trabalhos/distante-do-passaralho-trabalho-da-comunicacao-no-interior-de-minas-gerais?lang=pt-br> Acesso em: 28 fev. 2025.

BARROS, Janaina Visibeli; FILHO RASLAN, Gilson Soares. Novas funções da comunicação no contexto de plataformização do trabalho. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 23, n. 46, 2024. <https://doi.org/10.55738/alaic.v23i46.1122>

27. VIANNA, Matheus. Heteromação e microtrabalho no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 134-172, 2021. <https://doi.org/10.1590/15174522-111017>

BARROS, Janaina Visibeli. **Conglomerados midiáticos regionais: os meios de comunicação como meios de produção na territorialização do capital.** 2019. Tese (Doutorado Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de setembro de 2013.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 de fev. 2025.

FIGARO, Roseli *et al.* As relações de comunicação e as condições de produção no trabalho de jornalistas em arranjos econômicos alternativos às corporações de mídia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO*, 17.. **Anais [...]**. Goiânia: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2019.

FIGARO, Roseli *et al.* **Relatório da pesquisa - Como trabalham os comunicadores no contexto de um ano da pandemia de Covid-19: ...1 ano e 500 mil mortes depois.** São Paulo: ECA-USP; Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho, 2021. Disponível em: [https://comunicacaoetrabalho.eca.usp.br/publicacoes\\_cpct/como-trabalham-os-comunicadores-no-contexto-de-um-ano-da-pandemia-de-covid-19-1-ano-e-500-mil-mortes/](https://comunicacaoetrabalho.eca.usp.br/publicacoes_cpct/como-trabalham-os-comunicadores-no-contexto-de-um-ano-da-pandemia-de-covid-19-1-ano-e-500-mil-mortes/). Acesso em: 28 maio 2025.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide:** por uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Tchê, 1987.

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

GOMES, Wilson. **Jornalismo, fatos e interesse:** Ensaio de teoria do jornalismo. Florianópolis: Insular, 2009.

GROHMANN, Rafael. Trabalho digital: o papel organizador da Comunicação. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 166-185, 2021. <https://doi.org/10.18568/cmc.v18i51.2279>

HABEMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública:** Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HELMOND, Anne. A Plataformização da Web. *In: OMENA, Janna Joceli (org.). Métodos digitais: teoria, prática, crítica.* Lisboa: Instituto de Comunicação da Nova, 2019. p. 50.

LIMA, Samuel *et al.* **Perfil do Jornalista Brasileiro 2021:** características sociodemográficas, políticas, de saúde e do trabalho. Florianópolis: Quórum

Comunicações, 2022. Disponível em: <https://perfildojornalista.paginas.ufsc.br/files/2022/06/RelatorioPesquisaPerfilJornalistas2022x2.pdf> Acesso 18 fev. 2025.

MOLIANI, João Augusto. Hibridismo profissional e a nova categoria de trabalhadores nas agências de comunicação. *In*: 45º INTERCOM Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2022, João Pessoa. **Anais INTERCOM**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2022/resumo/0809202211542662f275221b38b.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Naiana Rodrigues da. **As relações de comunicação e de trabalho de jovens jornalistas cearenses**: um estudo sobre as dramáticas do uso de si, o ethos e a deontologia profissionais. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do jornalismo**: Porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The Platform Society**: New York: Oxford, 2018.

VIANNA, Matheus. Heteromação e microtrabalho no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 134-172, 2021. <https://doi.org/10.1590/15174522-111017>

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZENEIDA KUENZER, Acacia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, 2002. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/539>. Acesso em: 18 fev. 2025.





# Uma Só Globo: engajamento e conhecimento na plataformização da empresa de comunicação

Ana Flávia Marques da Silva

*Doutora em Ciências da Comunicação e especialista em Gestão de Comunicação e Marketing pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Pesquisadora no Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho ECA-USP.*

*E-mail: contatoanaflaviamarques@gmail.com.*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3447-3506>.*

**Resumo:** O artigo busca refletir sobre o papel do engajamento dos trabalhadores e trabalhadoras da Globo e a produção de conhecimento voltada para encontrar soluções para a adoção de um conjunto de plataformas e para implantar a fase da datificação, inaugurada pelo programa de gestão Uma Só Globo. A partir de técnicas que compõem o estudo de caso, como a observação de campo, entrevistas, coleta no LinkedIn e levantamento de informações sobre gestão no jornal Valor Econômico, podemos verificar que as estratégias discursivas e de produção de conhecimento cumpriram papel de catalisar e dinamizar esse processo de transformação da empresa.

**Palavras-chave:** Plataformas de comunicação e trabalho; Globo Comunicação e Participações S/A; Globoplay; engajamento; conhecimento empresarial.

**Abstract:** This article seeks to reflect on the role of the engagement of Globo workers and the production of knowledge aimed at finding solutions for the adoption of a set of platforms and implementing the datafication phase, inaugurated by the Uma Só Globo management program. Using techniques that make up the case study, such as field observation, interviews, data collection on LinkedIn, and a survey of information on management in the newspaper Valor Econômico, we can see that the discursive and knowledge production strategies played a role in catalyzing and streamlining this process of transformation of the company.

**Keywords:** Communication and work platforms; Globo Comunicação e Participações S/A; Globoplay; engagement; business knowledge.

**Recebido: 15/04/2025**

**Aprovado: 06/05/2025**

## 1. INTRODUÇÃO

A última mudança do Grupo Globo Comunicação e Participações S/A unificou todas as suas empresas para garantir a plataformação<sup>1</sup> e datificação<sup>2</sup> do maior grupo de comunicação do Brasil e inaugurou nova fase da produção de bens culturais e simbólicos. Lançado em 2018, o programa de gestão Uma Só Globo reposicionou o conjunto de empresas para se tornar uma plataforma de comunicação e trabalho. O monopólio da distribuição e circulação — que antes acontecia com a liderança de grandes empresas nacionais de comunicação — está mais complexo com o papel que cumprem as plataformas na atual fase de acumulação do capital.

Por plataformas de comunicação e trabalho<sup>3</sup> compreendemos as infraestruturas que dependem da comunicação e do trabalho para viabilizar seu propósito econômico. Foram criadas em estreita relação com o capital financeiro e são subordinadas ao desenvolvimento histórico e, nesse quadro, têm uma produção específica que está articulada com as forças produtivas e relações sociais gerais. As plataformas têm como negócio principal o produto da mediação entre dois ou mais grupos e, a partir dessa interação, extraem dados e os mercantilizam por meio da aplicação algorítmica, cuja funcionalidade fica cada vez mais precisa através do uso de *machine learning* e inteligências artificiais que têm como base o trabalho humano e os usos sociais massivos, dentro de uma perspectiva de plataformação da sociedade de nossa época. Dessa maneira, aperfeiçoam os mecanismos de coleta, sistematização e formatação dos dados e, conseqüentemente, são capazes de influenciar comportamentos, consumo e aplicar vigilância e controle que, assim como sua incidência no tempo de rotação do capital, não há precedentes na história da humanidade.

Nessa inovação da forma de acumulação do capital, dois aspectos apoiaram a transformação da Globo: as estratégias de engajamento do trabalhador e a gestão do conhecimento como capital.

## 2. O ENGAJAMENTO NA PLATAFORMIZAÇÃO DA GLOBO

Presente constantemente na grafia das plataformas de redes sociais, *engajamento* é descrito pelo dicionário Oxford Languages como “a) contrato para prestação de serviços; ajuste; b) angariação de indivíduos para fins de emigração; c) aliciamento de adeptos para uma causa”, além de:

d) participação ativa em assuntos e circunstância de relevância política e social, passível de ocorrer por meio de manifestação intelectual pública, de natureza teórica, artística ou jornalística, ou em atividade prática no interior de grupos organizados, movimentos, partidos etc.; e) no *existencialismo*, esp. o sartriano, o empenho ético e político na realização das escolhas absolutamente livres e impreteríveis, por meio das quais o ser humano inventa a si mesmo e o seu mundo; f) recrutamento para serviço militar; alistamento<sup>4</sup>.

1. “As plataformas são infraestruturas digitais que permitem a interação de dois ou mais grupos”, posicionando-se como intermediários que reúnem diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, distribuidores e até objetos físicos. Quase sempre, essas plataformas também vêm com uma série de ferramentas que permitem aos usuários construir seus próprios produtos, serviços e espaços de transação. Cf. SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2017. p. 45.

2. A datificação é a base lógica e operacional da plataforma com o desenvolvimento de “técnicas para análises preditivas e em tempo real, que são vitais para fornecer publicidade e serviços direcionados em uma ampla variedade de setores econômicos”. Cf. VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martijn de. **The Platform Society**. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 33, tradução nossa.

3. Conceito apresentado na pesquisa de SILVA, Ana Flávia Marques. **Uma Só Globo: o papel da Globo-play na plataformação da empresa brasileira de comunicação**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)—Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2024. p. 204. <https://doi.org/10.11606/T.27.2024.tde-02072024-120927>

4. ENGAJAMENTO. In: Oxford Language. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/engagement>. Acesso em: 7 maio 2023.

O sentido da palavra usada nas redes sociais reúne uma série de interações datificadas que torna possível aferir a adesão de um usuário a discursos, temas, formatos, causas e marcas. Quanto mais engajado ele estiver, mais tempo e atenção disponibiliza para suas referências de conteúdo nas redes sociais; assim, torna possível obter mais informações sobre seus interesses. A participação ativa é fundamental para o sentido de engajamento, seja nas plataformas ou no mundo do trabalho. Contudo, as nuances e a “circunstância política e social, passível de ocorrer por meio de manifestação” foram reposicionadas, como aponta Grohmann<sup>5</sup>:

Uma “virada discursiva” ocorrida nos anos 1990 e 2000, de alguma forma, auxiliou a ressignificar a noção de “engajamento”, junto com toda uma gramática (relacionada principalmente ao “mundo do trabalho”), como “colaborador”, por exemplo (Boltanski e Chiapello, 2009). Como nos lembra discursivas, em (2001; 2016), as mudanças discursivas, em alguma medida, se relacionam às mudanças nas práticas sociais no sentido de “mudanças na mentalidade”. Essa na mentalidade reposiciona o engajamento de um lugar de “transformação social” e “luta política” para a de “alinhamento”.

A virada discursiva remete ao desenvolvimento e à irradiação do toyotismo em cadeias de produção de valor distintas da produção de carros Toyota. A lógica de produção penetrou diferentes indústrias como forma de ampliar a geração de valor através da força de trabalho.

“Vestir a camisa da empresa” e se considerar como “parte um time com posições diferenciadas” foram sentidos usados na criação do manual de técnicas toyotistas como estratégia discursiva na mobilização de ideais do capital como forma subjetiva de sustentação do sistema de produção.

Na gramática do movimento ágil, “as pessoas e interações” são mais relevantes do que processos e ferramentas. Isso faz com que o trabalhador ou trabalhadora tenha a falsa percepção de que é um participante ativo nas decisões referentes ao produto e ao processo de produção, quando as principais escolhas são concentradas na esfera de direção da empresa.

O engajamento na Globo é estimulado mediante estratégias discursivas que contêm:

- a) A brasilidade como componente de engajamento: “Aguçar a brasilidade em cada detalhe para inspirar e impactar positivamente milhões de brasileiros e brasileiras”<sup>6</sup> é uma sentença presente no texto padrão que anuncia as vagas da Globo na plataforma da Microsoft.

A noção de nação é mobilizada pela empresa como diferencial na concorrência e valor para atrair trabalhadores e trabalhadoras, principalmente da área de tecnologia. O discurso justifica-se devido à forte atração que outras empresas, inclusive da área de mídia e plataformas estruturais, exercem na mão de obra qualificada brasileira. Para o nosso Entrevistado 4<sup>7</sup>, da diretoria de produtos digitais, é um valor.

5. GROHMANN, Rafael. A noção de engajamento: sentidos e armadilhas para a pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, v. 25, n. 3, ID29387, 2018. p. 4. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2018.3.29387>

6. GLOBO. **LinkedIn**. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/globo/posts/>. Acesso em: 18 maio 2023.

7. Entrevistado 4 é diretor de tecnologia para negócios integrados. As entrevistas presentes no artigo foram realizadas mediadas por tecnologia e presencial, realizadas em 2022 e 2023.

Eu desenvolvo um produto digital que é o Globoplay. [...] Ele conta a história de brasileiro para brasileira. Então hoje o ambiente que tem mais conteúdo para brasileiro é feito por Brasileiro, né? Isso é um valor. E aí, como é que eu contribuo nisso?<sup>8</sup>

A Globo é uma das construtoras da identidade nacional com seus produtos culturais e a força do seu monopólio vertical e horizontal, que inclui diferentes veículos de comunicação e outras empresas reunidas na sociedade Globo Comunicações e Participações S/A. Ao acionar a “brasilidade” para “inspirar e impactar milhões de brasileiros e brasileiras”, ela incorpora memórias, valores, sua história (e a de personagens) como dimensões que motivam a participação ativa da força de trabalho.

b) O orgulho de ser Globo: “O padrão Globo de qualidade” é uma dimensão do engajamento do profissional. Trabalhar na maior empresa de comunicação do País é uma motivação de orgulho para muitos trabalhadores e trabalhadoras.

[...] a gente quer despertar o orgulho, a gente quer despertar o desejo, a gente quer esse senso de responsabilidade, a gente quer programas que gerem autoconehecimento, que te façam refletir como ser humano e não só como funcionário, a gente quer parceiros de impacto, porque a gente quer estar aí na vanguarda dos temas, é um pouco disso tudo<sup>9,10</sup>.

É construída a imagem da empresa que possui os melhores produtos culturais, produzidos por “um time incrível formado por pessoas apaixonadas pelo que fazem, referências em suas áreas de atuação, que vão impulsionar seu desenvolvimento profissional no dia a dia”<sup>11</sup>.

Esse discurso é deliberadamente construído através de processos de aprendizagem e formação do quadro funcional, pelo discurso produzido pela própria empresa através da produção e da comunicação no trabalho.



**Figura 1:** Instalação da sede física da Globoplay, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

8. Informação verbal de Entrevistado 4 em SILVA, *op. cit.*, p. 231.

9. Informação verbal de Entrevistado 2 em SILVA, *op. cit.*, p. 232.

10. A entrevistada 2 faz parte da liderança da área de gerência de cultura, desenvolvimento e aprendizagem.

11. Perfil da Globo no LinkedIn.

A Figura 1 tem coerência com o texto do processo de seleção, que constrói o sentido de humanizar a empresa. “A Globo é feita de gente que quer fazer diferente, fazer junto, fazer o futuro. Gente espalhada por todo o país (e mundo!) trabalhando com conteúdo, notícias, negócios, tecnologia e brasilidade de sobra”<sup>12</sup>.

c) A tecnologia como engajamento: a Globo foi a primeira empresa de mídia nacional a anunciar sua transformação e plataformização em *mediatech*. Assim, posicionou-se como uma empresa de mídia e tecnologia com a comercialização de novos produtos digitais (como os serviços de CDN – Redes de Distribuição de Conteúdo).

Nossa área de Estratégia e Tecnologia é um pilar fundamental dos nossos negócios, sendo responsável pela nossa transformação digital. Aqui criamos soluções tecnológicas sempre idealizando e desenvolvendo técnicas e processos de automação, seja para aprimorar a experiência de trabalho das nossas equipes ou aumentar a capacidade de entrega dos nossos produtos e serviços<sup>13</sup>.

A tecnologia é apresentada como uma motivação de engajamento para a mão de obra especializada. A cultura *open source* é atrativa para ativistas da área que disponibilizam as soluções à comunidade de desenvolvedores. A “possibilidade de trabalhar em diferentes produtos, com diferentes tecnologias e linguagens, tudo em um só lugar” também busca evidenciar os atributos de uma empresa “moderna”.<sup>14</sup>

Entretanto, a tecnologia também engaja nas redes sociais quando acontece algum problema com a transmissão da Globoplay. A tecnologia nacional, por tudo que já apresentamos neste estudo, é menos desenvolvida do que a utilizada por outras plataformas de *streaming*, e a usabilidade, quando o consumidor quer utilizá-la, precisa funcionar bem para que ele tenha uma boa jornada e experiência do usuário. “Pode ser simples, não importa, mas os comandos e processos na Globoplay precisam funcionar para ter a confiança e preferência do usuário”<sup>15,16</sup>.

No dia 9 de abril de 2024, a plataforma teve instabilidades e ficou indisponível para algumas localidades. A reação do telespectador/usuário final na rede social X (antigo Twitter) alcançou 35 mil menções/tuítes em uma hora de postagem.

12. *Ibid.*

13. Perfil da Globo no LinkedIn.

14. *Ibid.*

15. Informação verbal de Entrevistado 1 em SILVA, *op. cit.*, p. 234.

16. O entrevistado faz parte da gerência sênior de gestão de negócios do produto Globoplay, área de mídia e conteúdo.





**Figura 2:** *Print* de tela Reclamações do Globoplay no X

Fonte: Elaborada pela autora com base no X (2024).

A mobilização da tecnologia dessa maneira a coloca como “um efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da ‘cultura’ quando, na verdade, é ‘a função do estado de desenvolvimento do trabalho social’, ou seja, é o ‘conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes’”<sup>17</sup>.

d) Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) da ONU: a Globo aderiu à construção da Agenda 2030 e dos ODS da Organização das Nações Unidas (ONU), que são apresentados como “um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade”<sup>18</sup>.

Ao assumir como seus os compromissos da ONU, a Globo se comprometeu a implementar medidas de gestão *Environmental, Social and Corporate Governance* (ESG; na tradução do inglês: ambiente, social e governança corporativa), “isto

17. PINTO, Álvaro Vieira. O conceito de tecnologia. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005. v. 1. p. 301.

18. OBJETIVOS de Desenvolvimento Social. **Nações Unidas Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 25 abr. 2023.



é: dar voz às mulheres, à diversidade sexual e de gênero e aos povos indígenas. Buscar um ambiente cada vez mais diverso e inclusivo”<sup>19</sup>.

Queremos ser um ambiente onde todas as pessoas se encontram, com respeito e valorização das diferenças. Porque é assim que a gente reúne ideias, opiniões, pensamentos e histórias diversas. Quanto melhor representarmos aqui dentro as pessoas que buscamos informar e emocionar, maior será nossa capacidade de criar vínculos verdadeiros com os milhões de brasileiros e brasileiras que entram em contato com nossos produtos, histórias e notícias todos os dias<sup>20</sup>.

Aqui temos uma evidência dos motivos pelos quais a Agenda 2030, os ODS e o ESG obtêm anuência de empresas de diferentes ramos do setor privado e até de Estados nacionais, como a concordância do próprio Estado brasileiro. Essa agenda, apresentada sem os pressupostos sociais, gera valor aos produtos e engajamento da força de trabalho.

A Globo realiza processos de seleção direcionados a mulheres, negros e LGBTQIA+. “Queremos ser cada vez mais o lugar onde todas as pessoas se encontram e, por isso, essa vaga é para você, mulher, pessoa negra, pessoa com deficiência, pessoa Trans, pessoa LGBT, pessoa de qualquer grupo minorizado que quer crescer e construir o futuro com a gente [...]”<sup>21</sup>.

O real aprendizado acontece quando conhecemos novas ideias, novas pessoas, novas tecnologias. Estar aberto ao outro e à diversidade é fundamental para a criatividade, para a tomada de decisões, para o crescimento. Na Globo, estimulamos a diversidade de pensamento e de representatividade. Todas as pessoas são bem-vindas nos nossos processos e nos nossos times<sup>22</sup>.

A empresa associa a diversidade à abertura para “novas ideias, novas pessoas, novas tecnologias” no contexto das relações de trabalho. Essa estratégia pode ser considerada um estímulo ao engajamento em troca de respeito às opções do profissional.

É através do engajamento que os conhecimentos da força de trabalho são cooptados, junto com as técnicas que produzem o produto em si. Informações que dizem respeito a como o trabalhador e a trabalhadora fazem e ao que sabem de suas atividades são capturadas e sistematizadas na utilização da gestão do conhecimento como forma de ampliar o capital, tema que discutiremos no próximo tópico deste artigo.

19. GLOBO adere ao Pacto Global, iniciativa da ONU que estimula práticas que promovam o crescimento sustentável e a cidadania. **Jornal Nacional**, São Paulo, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10759900/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

20. Perfil da Globo no LinkedIn.

21. *Ibid.*

22. *Ibid.*



**Figura 3:** Banner na entrada da sede da Globoplay, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

### 3. A GESTÃO DO CONHECIMENTO COMO CAPITAL

A relação entre conhecimento e capital nas indústrias do setor de comunicação já é antiga e duradoura. Os principais monopólios da área, nos Estados Unidos, possuem laboratórios científicos como parte de seus negócios, cujos aparelhos, cabos e outras estruturas simbolizam a importância da ciência para invenções sistemáticas que se tornam produtos e patentes<sup>23</sup>.

Embora seja de longo tempo, há um “importante fato histórico de que a técnica se desenvolveu antes e como requisito prévio para a ciência”<sup>24</sup>. Assim, a ciência “não tomou a dianteira da indústria, mas frequentemente ficou para trás das artes industriais e surgiu delas”<sup>25</sup>.

O autor defende que o marco histórico dessa articulação foi a incorporação da ciência à empresa capitalista, que ocorreu na Alemanha. Em 1870, o país contava com um sistema de educação com universidades e laboratórios.

23. WU, Tim. **Impérios da comunicação**: do telefone à internet, da AT&T ao Google. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

24. BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 138

25. *Ibid.*

A empresa Krupp mantinha laboratórios industriais que se tornaram modelos para as empresas nacionais. Os laboratórios faziam, como até hoje, parte do organograma em busca de inovação para os produtos, técnicas e metodologias de trabalho<sup>26</sup>.

Na Globo, a necessidade de produção de conhecimento também não é nova. Comandada pelo mercado e pelos produtos culturais, a empresa criou, ao longo de sua história, centros, departamentos e programas de aprendizagem. Foi assim com a criação do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Computação Gráfica, em 1978, e da Divisão de Análises e Pesquisas, em 1971.

Atualmente, a importância de direitos autorais e patentes amplia a relevância da produção de conhecimento para atender aos objetivos dos negócios das plataformas. Ferramentas e soluções tecnológicas, como as plataformas Globo Sim e GloboAds, e outros microprocessos criados na resolução de problemas pelos trabalhadores e trabalhadoras da Globo são evidências da centralidade da ciência e do conhecimento em nosso estudo de caso.

A máxima de Braverman é que “a ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital<sup>27</sup>”.

Na Globo (e Globoplay), essa assistência se dá: 1) com a invenção sistemática de novos produtos, processos e serviços; 2) com a cooptação do conhecimento, do *saber* e do *fazer* executado pela força de trabalho; 3) com o conhecimento como forma de manter a ideologia, filosofia e cultura organizacional da empresa.

Com a plataformização, as exigências de conhecimentos e habilidades foram alteradas.

Isso exigiu muito investimento em novos processos e novas disciplinas de atuação. Hoje, nós temos cientistas de dados, trabalhando na área comercial, na programação, na tecnologia. Temos desenvolvedores de *software* trabalhando em várias áreas da empresa. A gente precisou adquirir e embarcar novos conhecimentos e tecnologias. Isso exigiu investimento em novas disciplinas e em novos perfis de pessoas<sup>28</sup>.

Ser uma empresa do tipo *mediatech*, ou seja, de mídia e tecnologia, impõe mudanças no quadro profissional, hoje composto por um terço de trabalhadores e trabalhadoras da área de tecnologia, que executam atividades nomeadas como matriciais, fazendo parte de novos arranjos organizacionais que cumprem o papel de mediação na produção conforme o novo modelo de negócio.

Durante o processo de unificação da Globo, espaços como o *Mediatech Lab* e, posteriormente, o *Hub Digital*, foram espaços de produção e circulação de conhecimento relevantes para o êxito da plataformização, com a produção de ferramentas e responsáveis pela integração de todas as empresas de audiovisual.

Segundo uma profissional da área de gestão de conhecimento da Globo, “aproximadamente 90% do valor das empresas está associado ao conhecimento e artigos intangíveis” (informação verbal)<sup>29</sup>. Ela afirma que “o conhecimento, a partir de prática e teorias, tem se tornado um dos principais ativos

26. Segundo Braverman (1987, p. 145): “assim foi até o surgimento do nazismo na Alemanha e a Segunda Guerra Mundial, em consequência da qual grande quantidade de talento científico foi desviada da Alemanha pela política racial e ideológica de Hitler, ou apropriada pelos aliados vitoriosos, que os Estados Unidos adquiriram uma base científica igual ao seu poder industrial, que antes do seu desenvolvimento dependera amplamente da exploração da ciência estrangeira. Assim foi que, apenas desde a Segunda Guerra Mundial, a pesquisa científica nos Estados Unidos, grandemente financiada pelas empresas e governo, e robustecida por mais talentos de gênio científico de todas as partes do mundo, forneceu sistematicamente o conhecimento científico utilizado na indústria”.

27. BRAVERMAN, *op. cit.*

28. RAVACHE, Guilherme. Globo aposta em algoritmos e tecnologia para manter a TV aberta viva no Brasil. **Valor Econômico**, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniaao/guilherme-ravache/coluna/globo-aposta-em-algoritmos-e-tecnologia-para-manter-a-tv-aberta-viva-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2023.

29. Informação verbal retirada da apresentação “O conhecimento como catalisador da transformação digital”, feita por Lucas Muratori e Andrea Lami durante a programação virtual do TDC *Connections*, evento de tecnologia realizado no Brasil, em 1 de junho de 2022.

organizacionais e com isso, a importância de gerir esse conhecimento”<sup>30</sup> faz parte da estrutura da empresa.

A base desse raciocínio é a distinção de duas categorias principais de capital na produção de conhecimento:

- 1) capital humano<sup>31</sup>, que é o conhecimento individual e habilidades intrínsecas às pessoas e 2) capital estrutural que são os conhecimentos, métodos, processos, capacidade de inovação, negócios e que abarca o capital social, ou seja, a reputação, a marca, redes de relacionamentos e a cultura que a empresa representa<sup>32</sup>.

É a partir do sistema de produção toyotista (que não é homogêneo) que deriva a racionalidade neoliberal e a tendência dessa posição individualista do homem-empresa, polivalente, que deve preocupar-se com si próprio ou, no máximo, com a sua família, exercendo um tipo de gestão de capital humano. Assim como a informação e a comunicação, como estratégias para a circulação do conhecimento.

A profissional da Globo continua:

E quando a gente fala de conhecimento é importante ressaltar que é extremamente fundamental que ele seja coletado e interpretado devidamente, né? E que ele passe por esse processo de identificação, criação, retenção, disseminação e aplicação desses conhecimentos. Dessa forma, a gestão do conhecimento consiste em usar tecnologias para aprimorar processos por meio da criação, transferência e aplicação desses conhecimentos nas operações da empresa<sup>33</sup>.

Essas etapas conferem valor ao conhecimento para a empresa na medida em que são circulantes e aplicáveis para escalar o seu impacto no processo de produção e gestão. Portanto, dependem das relações de comunicação e trabalho para gerar valor ao negócio, como podemos verificar nos programas e jornadas voltados à coletivização dos conhecimentos na área de tecnologia, para os quais a empresa tem cinco programas direcionados. São eles (informação verbal):

- 1) Academia de Tecnologia: é o programa de capacitação interna de estratégia de tecnologia, que conta com mais de 60 disciplinas, sendo 90% ofertadas pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras da área. Dentro desta Academia, há outras específicas, como a Academia de Dados e o laboratório *DataLab*;
- 2) Comunidade de Prática Você Mais Ágil: reúne os funcionários da área de tecnologia em uma comunidade, como as de desenvolvedores e *hackerativista* no início da web, que trocavam soluções e se empenhavam em problemas comuns, com a cultura *open source*, disponibilizando informações para todos os seus membros. É uma das áreas responsáveis por assegurar a implantação de metodologias ágeis no desenvolvimento dos produtos;
- 3) *Boomerang*: é o programa de retorno de investimentos sobre participações em congressos e eventos externos. O profissional apresenta o que apreendeu para setores da empresa correlatos com o conhecimento;

30. *Ibid.*

31. Foucault (2008, p. 334) utiliza como exemplo a familiaridade entre mãe e filho para explicitar a ideia de capital humano cujo cuidado, alimentação, atenção, a escolha da escola, a dedicação para que o filho se desenvolva, o convívio entre a família é encarado como um projeto econômico em evolução, uma espécie de investimento, entre outros aspectos. Da mesma forma, o casamento e outras relações familiares são analisadas do ponto de vista de uma rede de empresas, a qual cada indivíduo é ele mesmo um empreendimento, assim como as plataformas pregam no conjunto de suas relações de trabalho. Esse homem é o “o *homo oeconomicus* é a única ilha de racionalidade possível no interior de um processo econômico” (*Ibid.*, p. 383). Isso porque, segundo essa linha de raciocínio, o mundo econômico é intotalizável. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 334-338.

32. Informação verbal retirada da apresentação “O conhecimento como catalisador da transformação digital”, feita por Lucas Muratori e Andrea Lami durante a programação virtual do *TDC Connections*, evento de tecnologia realizado no Brasil, em 1 de junho de 2022.

33. *Ibid.*

- 4) *Fishball*: tem esse nome por conta da sala tipo “aquário”, na qual os trabalhadores e as trabalhadoras ingressam para participar de discussões e promover diálogos, trocas de experiências de “forma livre e transparente” (informação verbal);
- 5) *Você na nuvem*: é o programa de migração de antigos sistemas e plataformas para as diversas nuvens utilizadas no processo de produção. Conta com treinamentos em diferentes eixos, como o desenvolvimento de tecnologias *cloud*, em que o profissional recebe certificação como estímulo e reconhecimento pela participação.

O hub digital é responsável por atividades de formação de diversos níveis:

Tem curso muito profundo, muito técnico, que vai pegar 3% da organização ou 1% e tem capacitação que é para todo mundo. Por exemplo, vou pegar uma palestra sobre o Pantanal e vou dizer *como os dados ajudam a formatar uma novela para todo mundo*. Aí é uma palestra de sensibilização sobre o tema. Ninguém aprende dados ali, mas todo mundo entende como é a aplicação do dado de um negócio e o que eu posso fazer no dia a dia e para pegar no mindset e orientar para dados<sup>34</sup>.

De acordo com o nosso Entrevistado 4, da direção de tecnologia de produtos digitais, as relações de comunicação são como um espaço de troca para temas que a empresa decide não agrupar, ou seja, formalizar um arranjo organizacional de trabalho em torno de um assunto ou problema. Ele descreve esses espaços como “células muito autônomas” onde “as pessoas se juntam para discutir um tema específico nas guildas, que lembram as guildas de artesãos de antigamente”<sup>35</sup>. As guildas reúnem profissionais e especialistas de dentro e fora da empresa. Na prática:

Aí se juntam para discutir um tema, discutem, decidem. vamos para esse lado, e todo mundo volta para seus lugares e implementa aquele princípio. Parece muito orgânico, mas é um processo e a gente está muito preocupado com a pessoa, a lógica é que a pessoa bem colocada, a pessoa com propósito, a pessoa conhecendo o processo e com autonomia, o resto é consequência de todos esses fundamentos<sup>36</sup>.

As plataformas da empresa também são “a maior parte dos nossos laboratórios. São os ambientes em que isso acontece é dentro dos nossos sites”<sup>37</sup>. São espaços virtuais que comportam processos de aprendizagem realizados presencialmente. A presença no mesmo ambiente físico é “considerada importante para troca, para quem está aprendendo, é muito mais eficiente”<sup>38</sup>.

A situação de concorrência entre diferentes tipos de plataformas, cujas atividades de trabalho são parecidas com as exigidas pela Globo, como Magazine Luiza e Prime Video, faz com que determinadas profissões sejam mais demandadas pela situação do mercado. A carreira de dados, por exemplo, é demandada por tipos de negócios variados, o que a faz ser “carreira difícil

34. Informação verbal de Entrevistado 2 em SILVA, op. cit., p. 238.

35. *Ibid.*, informação verbal de Entrevistado 4.

36. *Ibid.*

37. Informação verbal de Entrevistado 4 em SILVA, op. cit., p. 238.

38. *Ibid.*, p. 240.



de você conseguir no mercado porque ainda são poucos profissionais para a demanda que todas as empresas resolveram ter ao mesmo tempo”<sup>39</sup>.

O modo de contratação mundial que as empresas realizam representa uma desvantagem competitiva. Por isso, a empresa tem uma linha de produção voltada para os profissionais de tecnologia, como o site e *videocast* Globotech, participa de congressos e eventos como o TDC e estimula a formação e disponibilização de conhecimento.

Ademais, há o problema quanto às profissões que se transformaram ou estão em meio às mudanças para responder à lógica da datificação. É o caso de profissionais da área de *marketing* e tecnologia, agora nomeados como *MarTech*. O analista *martech* sênior precisa dominar as configurações técnicas de plataformas de outras empresas, como “Salesforce Marketing Cloud, WhatsApp e UrbanAirship”<sup>40</sup>.

A entrevistada 3, da direção de recursos humanos, descreve como consegue resolver esses casos em que há uma hibridização de atividades de trabalho que são requeridas no processo de datificação:

Eu realmente não encontro porque ele não é necessariamente um perfil de desenvolvedor por tecnologia e também não é um perfil de *marketing*, ele é um perfil meio híbrido. Então, o que a gente tem visto muito são esses novos perfis aparecendo para a nossa necessidade do dia a dia e eu acabo tendo dificuldade de trazer gente do mercado. Eu acabo investindo muito na informação interna e, para essas áreas mais específicas, eu trago uma quantidade de estagiários maior porque aí eu meto o treinamento para esse cara. Esse cara vai se treinando do que a gente efetivamente precisa e quando eu tenho uma vaga eu vou lá e trago esse cara para dentro da empresa<sup>41</sup>.

Esse ambiente do mundo do trabalho faz com que a Globo busque se diferenciar no cenário brasileiro para atrair tanto o perfil mais jovem quanto o sênior, que, embora exija um alto salário, traz experiência e conhecimento. O desafio, segundo a Entrevistada 3, é atrair “essa pessoa que quer fazer carreira aqui dentro, ou mesmo que não faça carreira, mas que fique com a gente um tempo suficiente pra gente poder *sugar todo o conhecimento* dessas pessoas”<sup>42</sup>.

A gestão de conhecimento combina esse ato de sugar com o controle do trabalho em diferentes esferas da Globo. Além da formação voltada à tecnologia, há ações como as Academias de outras áreas, laboratórios e programas. O objetivo da área da gerência de desenvolvimento e aprendizagem é “facilitar a transformação da liderança para que sejam reconhecidos como exemplos de cultura, de gestores de negócios e de pessoas”<sup>43</sup>.

A concepção da gerência de desenvolvimento e aprendizagem sobre a formação e apreensão do conhecimento é que ele se dá 70% nas atividades práticas cotidianas do trabalho, e outros 20% e 10% são direcionados pelo trabalho da área. “Toda iniciativa que eu fizer eu quero fomentar o orgulho Globo, despertar o desejo das pessoas, o autoconhecimento, valorizar vivências e trocas, ter ritos de passagem e reconhecimento e investir em parceiros de áreas reconhecidas”<sup>44</sup>.

39. Informação verbal de Entrevistado 3 em SILVA, op. cit., p. 239.

40. Perfil da Globo no LinkedIn.

41. Informação verbal de Entrevistado 3 em SILVA, op. cit., p. 241.

42. *Ibid.* Antunes (2015, p. 54) descreve esse ato de sugar o conhecimento do trabalhador como: “O estranhamento próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado” (aspas do autor) que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Cf. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2015.

43. Informação verbal de Entrevistado 3 em SILVA, op. cit., p. 241.

44. Informação verbal de Entrevistado 3 em SILVA, op. cit., p. 241.



A gramática usada pela trabalhadora que entrevistamos ameniza as contradições entre capital e trabalho, conforme o deslocamento do discurso neoliberal para ampliar o engajamento da força de trabalho. Palavras como líder, liderança, colaborador gravitam ao lado de *coaching*, *agile team*, *squad* e das nomenclaturas que representam as hierarquias, como coordenação, especialista, analista, gerente, diretor e *comex* (comércio exterior).

O modelo de liderança construído pela Globo advoga que ela “olhe para o bem-estar, interesse e necessidades de todo o ecossistema e não de si próprio ou de poucos”<sup>45</sup>. A liderança não é relacionada a uma função ou responsabilidade determinada, mas diz respeito a uma postura profissional que agrega valor aos processos com resolutividade, agilidade, engajamento e compromisso com toda a empresa. Essa exigência de valores esmaece as relações de trabalho e enaltece as relações de comunicação, porque são mais requeridas na estruturação da empresa, dividida por muitas atividades e operações.

No plano de trabalho (ou portfólio, como a nossa entrevistada descreve), ele é composto por ações pontuais nas áreas, rituais de transição, *coaching*, mentoria, treinamento internacional em parceria com universidades, academias de áreas, além da Academia digital. A Entrevistada 2 defende que, mais do que cursos, a sua área oferece “experiências de valor” que representam: “aprendizagem de dentro pra fora; jornadas individualizadas e personalizadas”; “para gerar mudança de *mindset* e comportamento é preciso *sentir*”; “espaços coletivos de troca e confiança; soluções de desafios e projetos junto à sociedade e parcerias com instituições de impacto”<sup>46</sup>.

Ainda de acordo com a profissional da área de desenvolvimento e aprendizagem:

Eu tenho *coaching*, eu tenho programa de mentoria pontual, eu tenho programa de mentoria, que é contextual da empresa, que contempla 160 pessoas agora, treinamento, então, eu tenho as programações nas áreas. Então, uma área específica pode me mandar uma programação para formação de primeira liderança. Então, estou investindo nos coordenadores, então, é assim, tem algumas demandas pontuais, dentro dos estúdios eu estou com uma demanda pontual para os roteiristas, diretores e produtores. Estou formando lideranças lá dentro. E eu tenho a academia de liderança aqui dentro, a academia de lideranças com os temas elencados foram: segurança psicológica, mercado de mídia, *ESG*, *P&L* e inteligência emocional.

Embora exista a gerência de desenvolvimento e aprendizagem, a produção e gestão de conhecimento são feitas de forma descentralizada por razões econômicas e de agilidade. Nesse contexto, há sete academias que são classificadas como técnicas porque são “academias na ponta, que você vai fomentar a aprendizagem técnica das áreas”<sup>47</sup>. Há centros de aprendizagem e outros programas.

Um exemplo de academia existente antes da plataformização da empresa e que permanece é a de entretenimento, responsável pela construção de cenários, figurinos e outros materiais. A Entrevistada 3, da área de recursos humanos,

45. *Ibid.*

46. Informação verbal de Entrevistado 2 em SILVA, *op. cit.*, p. 242.

47. *Ibid.*

apresenta as Academias Globo que apoiam o “desenvolvimento de carreiras”, como a de “conteúdo e entretenimento”.

As demandas de conhecimento são identificadas dentro e fora da empresa, principalmente no mercado que, segundo o ideário neoliberal, deve orientar os planos individuais como local de aprendizagem e adaptação permanente, onde as oportunidades se revelam também individualmente<sup>48</sup>.

São realizadas escutas internas, diálogos com especialistas em educação e empresas de mercado para verificar as tendências acerca das ocupações, organização, produtos e modelos de negócios. Segundo a profissional da empresa, essas informações estão no ambiente mercadológico. “Eu não sou quem dita tendência, eu vou ao mercado e vejo o que é que tem de tendência acontecendo, trago para cá e experimento”<sup>49</sup>.

Nesse processo de absorção dos movimentos do mercado, a área é compreendida como um hub de conexão com relações internas e externas.

Para cada projeto eu tenho um parceiro na área. A gente é uma área de parceria e eu contrato muito consultoria de aprendizagem de mercado, e aí eu vou ver o que tem de mais novo no mercado, o que é importante, então, por exemplo, conteúdo de gerente, a gente foi buscar um parceiro e a gente foi para a Fundação Cabral. No conteúdo de formação de liderança e para coordenadores, a gente foi pra Coppead [Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro] (13:28), para rever a estratégia da área, a gente está com a *Accenture*, para comunicação não violenta, a gente está com uma mulher, super pequeninha, mas que manda bem pra caramba no tema [...] <sup>50</sup>.

Esses exemplos mostram que a Globo se relaciona e mantém em sua cadeia empresas e instituições de diferentes portes e finalidades, como já apontamos na análise da cadeia de produção de valor.

A avaliação do processo de aprendizagem é feita como se ele mesmo fosse um produto, em que “cada pessoa aqui do time, ela é como se fosse um gestor de produto, então, todo mundo tem um produto ao qual ela responde”<sup>51</sup>. Ademais, esse processo conta com avaliação de cada treinamento, acompanhamento dos indicadores e o compartilhamento com outras áreas, como a de recursos humanos.

Outra forma de aferição é o impacto na transferência de tecnologia entre o quadro de trabalhadores e trabalhadoras, com vistas aos objetivos imediatos das linhas de negócios. Os treinamentos das equipes da Globo aceleraram “a adoção de tecnologia *cloud* (Google Cloud) e de aprendizado de máquinas”<sup>52</sup>. A empresa criou formas para aferir a tangibilidade de determinado conhecimento com o impacto que ele tem nos produtos e no retorno financeiro.

48. Desse modo, a concepção de uma realidade total e irreconhecível justifica a alienação, já que o sujeito é atomizado e individualizado, sem mediações políticas, sociais e culturais. Dessa maneira, o sujeito empreendedor é formado pelo próprio mercado, que age como construtor e disciplinador ao contar com mecanismos mais acessíveis de informação e comunicação através dos preços, pelos quais os “indivíduos vão poder coordenar suas ações” (Foucault, 2008, p. 144).

49. Informação verbal de Entrevistado 2 em SILVA, op. cit., p. 240.

50. Ibid.

51. Ibid.

52. Informação verbal do TDC Connections, 2022.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias discursivas para buscar o engajamento e fazer com que os trabalhadores “vistam a camisa” da empresa demonstram que há uma intencionalidade para extrair o máximo da força de trabalho. A dupla engajamento e conhecimento atua conjuntamente. O conhecimento amplia o engajamento e vice-versa, isso porque a produção de conhecimento é feita através das relações de comunicação e trabalho, como fica evidente no exemplo das “guildas” e “aquários”. A noção de coletividade e a circulação dos conhecimentos através desses espaços geram a noção de pertencimento e necessidade. Além disso, o discurso “juntos para fazer história” evidencia o sujeito coletivo.

A Globo e sua plataforma de streaming contam com programas, jornadas, ações individuais e pontuais, treinamento internacional, laboratórios, centros de aprendizagem, Academias Globo direcionadas para as áreas técnicas, além de “guildas”, relações de comunicação que cumprem o papel de estimular a circulação de informação e conhecimento para ampliar o valor dos processos e produtos. Esses espaços são essenciais para o modelo de negócio das plataformas, para acompanhar a evolução entre e dentro das ocupações e coordenar as operações, micro serviços e atividades de trabalho dentro da complexa teia de valor (em que constam desde as *big techs* [maiores empresas de plataformas] até o capital financeiro; plataformas no geral).

Vimos como o hub digital é um exemplo de novo espaço de trabalho característico da plataformização da Globo, em que fazem parte diferentes áreas para produzir uma solução de negócio e que é orientada pela datificação.

Neste sentido, é determinante indicar que os ambientes e locais que sistematizam os conhecimentos do trabalho também cumprem a função de controle e buscam uniformizar as atividades, mesmo sendo inéditas e tensionadas pela formação social, cultural e ideológica do sujeito que trabalha.

É importante destacar que o discurso da empresa visa mobilizar o engajamento dos trabalhadores e trabalhadoras acerca dos conceitos de nação, brasilidades, tecnologia e “desenvolvimento sustentável”, com a adoção do programa de ODS da ONU, e restitui um conjunto de ideias e valores que vai além da empresa, mas de uma visão de mundo liderada pela lógica do capital.

Por fim, fica evidente que o engajamento e o conhecimento cumpriram o papel de catalisadores da transformação da Globo e aceleraram o processo de implantação das plataformas e da datificação. O poder do conhecimento em nossa época é um capítulo ou um artigo à parte, visto que as patentes cumprem função essencial nesta etapa do capital.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2015.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- ENGAJAMENTO. *In*: Oxford Language. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/engagement>. Acesso em: 7 maio 2023.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GLOBO adere ao Pacto Global, iniciativa da ONU que estimula práticas que promovam o crescimento sustentável e a cidadania. **Jornal Nacional**, São Paulo, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10759900/>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- GLOBO [Página LinkedIn]. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/globo/posts/>. Acesso em: 18 maio 2023.
- GROHMANN, Rafael. A Noção de Engajamento: sentidos e armadilhas para a pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, v. 25, n. 3, ID29387, 2018. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2018.3.29387>
- OBJETIVOS de Desenvolvimento Social. **Nações Unidas Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto. 2005. v. 1.
- RAVACHE, Guilherme. Globo aposta em algoritmos e tecnologia para manter a TV aberta viva no Brasil. **Valor Econômico**, 30 ago. 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/opiniaao/guilherme-ravache/coluna/globo-aposta-em-algoritmos-e-tecnologia-para-manter-a-tv-aberta-viva-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2023.
- SILVA, Ana Flávia Marques. **Uma Só Globo**: o papel da Globoplay na plataformização da empresa brasileira de comunicação. 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) — Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. <https://doi.org/10.11606/T.27.2024.tde-02072024-120927>
- SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2017.
- VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; WAAL, Martijn de. **The Platform Society**. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- WU, Tim. **Impérios da comunicação**: do telefone à internet, da AT&T ao Google. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

# Violência artificial: Violência contra mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial

Simona Tirocchi

*Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de Roma “La Sapienza”,  
professora associada do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação na  
Universidade de Turim, Itália.*

*E-mail: [simona.tirocchi@unito.it](mailto:simona.tirocchi@unito.it). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5052-4863>.*

**Resumo:** A violência contra as mulheres está se tornando cada vez mais um fenômeno global, envolvendo milhões de pessoas em todo o mundo, reforçando a condição de desigualdade social que historicamente relegou as mulheres a uma posição subordinada, dentro de uma estrutura de desigualdade e discriminação. O desenvolvimento das tecnologias digitais (Web 2.0, mídias sociais, plataformas digitais) e, mais recentemente, da inteligência artificial, está contribuindo para o surgimento de novas formas de violência, às vezes mais insidiosas do que as tradicionais, levantando questões sobre como combatê-las. Especificamente, o artigo propõe uma reflexão teórica sobre as novas formas de violência digital possibilitadas pela tecnologia, com foco no caso do chatbot Replika. A expansão qualitativa e quantitativa da violência impõe novos desafios à mídia-educação, principalmente no que diz respeito à necessidade de projetar e propor novas formas de prevenção adequadas a esse novo cenário e de fortalecer a alfabetização específica em IA.

**Palavras-chave:** violência contra as mulheres, inteligência artificial; ciberviolência; Replika, alfabetização em IA; educação de gênero.

**Abstract:** Violence against women is increasingly becoming a global phenomenon, involving millions of people worldwide, reinforcing the condition of social inequality that has historically relegated women to a subordinate position, within a framework of inequality and discrimination. The development of digital technologies (Web 2.0, social media, digital platforms) and, more recently, artificial intelligence, is contributing to the emergence of new, sometimes more insidious than traditional ones, forms of violence, raising questions about how to combat them. Specifically, the article proposes a theoretical reflection on the new forms of digital violence enabled by technology, with a focus on the case of the chatbot Replika. The qualitative and quantitative expansion of violence poses new media-education challenges, particularly regarding the need to design and propose new forms of prevention suited to this new landscape and to strengthen specific AI Literacy.

**Keywords:** violence against women, artificial intelligence; cyberviolence; Replika, AI literacy; gender education.

Recebido: 07/02/2025

Aprovado: 21/03/2025

## 1. INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres é um problema global que, cada vez mais, tem se tornado foco dos discursos sociais e da atenção pública. Trata-se de um fenômeno de proporções vastas que, finalmente, começa a ser reconhecido como significativo tanto em níveis sociais quanto culturais. Historicamente, as mulheres têm vivenciado discriminações nas relações de gênero, especialmente em função da consolidação de um modelo patriarcal baseado na dominação e na violência simbólica exercida pelos homens sobre as mulheres<sup>1</sup>.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência contra as mulheres representa uma grave questão de saúde pública e uma violação dos direitos humanos das mulheres<sup>2</sup>. Estimativas publicadas pela OMS indicam que, globalmente, quase um terço (27%) das mulheres entre 15 e 49 anos que já estiveram em um relacionamento relatam ter sofrido algum tipo de violência física e/ou sexual por parte do parceiro íntimo<sup>3</sup>.

Esses números são coerentes com os dados divulgados pela Comissão Europeia e pelo Eurostat<sup>4</sup>, que revelam que mais de 3 mil mulheres são assassinadas, anualmente, na Europa por seus parceiros ou por um familiar — e inúmeras outras sofrem danos e assédios. Na União Europeia, pelo menos duas mulheres por semana são mortas por um parceiro íntimo ou membro da família. Além disso, 32% dos autores de assédio sexual na UE estão no contexto do ambiente de trabalho.

A pandemia de covid-19 agravou a violência contra mulheres e meninas e aprofundou desigualdades estruturais, forçando muitas mulheres a abandonarem seus empregos para assumirem tarefas domésticas, consequência das mudanças em suas condições de vida. Além disso, a emergência sanitária e a crescente midiaticização da vida social<sup>5</sup> intensificaram as interações com as tecnologias digitais<sup>6</sup>, que passaram a ser utilizadas, com ainda mais frequência, para cometer formas de violência mais difíceis de detectar — e, portanto, mais difíceis de combater. A violência digital pode ocorrer 24 horas por dia, 7 dias por semana, mesmo a partir de locais distantes de onde as vítimas estão fisicamente, pois não requer proximidade geográfica. Ademais, permite que os agressores mantenham-se anônimos com relativa facilidade. Durante a pandemia, episódios de “Zoom-bombing” tornaram-se frequentes, caracterizados pela disseminação de conteúdos racistas, sexistas, pornográficos ou antissemitas durante reuniões on-line.

## 2. RUMO À VIOLÊNCIA DIGITAL

O avanço das novas tecnologias digitais tornou ainda mais complexa a já difícil tarefa de definir o que se entende por “violência de gênero” ou “violência contra as mulheres”.

De acordo com a Comissão Europeia<sup>7</sup>, considera-se violência de gênero qualquer ato dirigido a uma pessoa em razão de seu gênero, ou qualquer forma

1. BEAUVOIR, Simone de. **The second sex**. New York: Bantam Books, 1952; BOURDIEU, Pierre. **Masculine domination**. Cambridge: Polity, 2001.

2. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women**, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>. Acesso em: 15 jan. 2025.

3. *Ibid.*

4. EUROPEAN COMMISSION. EU survey on gender-based violence against woman and other forms of inter-personal violence (EU-GBV) - first results. **Eurostat**, 2022. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7870049/15323622/KS-FT-22-005-EN-N.pdf/315d443b-ba8d-e607-3ce0-845f642a8c00?version=1.0&t=1669371271599>. Acesso em: 15 jan. 2025.

5. HEPP, Andreas. **Deep mediatization**. London: Routledge, 2020.

6. EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY. **Combating Cyber Violence against Women and Girls**, 2022. Disponível em: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/combating\\_cyber\\_violence\\_against\\_women\\_and\\_girls.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/combating_cyber_violence_against_women_and_girls.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

7. WHAT is gender-based violence? **European Commission**, 2024. Disponível em: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-based-violence/what-gender-based-violence\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-based-violence/what-gender-based-violence_en). Acesso em: 15 jan. 2025.



de violência que afete desproporcionalmente indivíduos de um determinado gênero. Essa definição inclui a violência contra as mulheres, assim como a violência doméstica que atinge mulheres, homens ou crianças que vivem em um mesmo lar. Embora mulheres e meninas sejam as principais vítimas da violência de gênero, seus efeitos nocivos atingem também famílias e comunidades.

Com o advento da internet, seguido pela ascensão das redes sociais e plataformas digitais, o espectro dos comportamentos violentos se ampliou. O cyberbullying — uma das primeiras formas de violência digital amplamente reconhecidas e estudadas — surgiu como uma extensão do bullying tradicional, mas definições mais amplas de ciberviolência vêm ganhando destaque. Como observam Tirocchi, Scooco e Crespi,

[...] o conceito de ciberviolência é proposto como amplo e multidimensional; ele vai além de uma simples definição dos riscos das tecnologias digitais para os jovens. A ciberviolência pode ser direcionada a qualquer indivíduo ou grupo, embora a ciberviolência de gênero, mencionada com frequência na literatura, se refira especialmente à violência praticada contra mulheres<sup>8</sup>.

Outra definição é apresentada pelo Comitê Consultivo da Comissão Europeia para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens:

A ciberviolência contra as mulheres é um ato de violência de gênero perpetrado direta ou indiretamente por meio das tecnologias da informação e da comunicação, que resulta ou pode resultar em danos físicos, sexuais, psicológicos ou econômicos às mulheres e meninas, incluindo ameaças de tais atos, seja na vida pública ou privada, ou obstáculos ao exercício de seus direitos e liberdades fundamentais. [...] A ciberviolência integra o continuum da violência contra as mulheres: não existe de forma isolada; ela deriva e, ao mesmo tempo, sustenta múltiplas formas de violência off-line<sup>9</sup>.

Mais recentemente, a Comissão Europeia adotou a seguinte definição de violência cibernética: “qualquer ato de violência abrangido por esta Diretiva que seja cometido, facilitado ou agravado, total ou parcialmente, pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação”<sup>10</sup>.

Uma das mudanças mais significativas na redefinição das formas e comportamentos associados à violência foi o reconhecimento da interação entre os mundos on-line e off-line, que antes eram considerados dimensões distintas. Hoje, entende-se que essas dimensões são complementares, interpenetram-se progressivamente e se reforçam mutuamente, demonstrando a existência de uma continuidade entre elas<sup>11</sup>. O mundo on-line não pode mais ser definido como “virtual”, uma vez que as consequências das ações nele realizadas são plenamente reais. Esse reconhecimento ampliou o potencial para a ocorrência de atos violentos. Quando falamos de violência, especialmente a violência contra as mulheres, estamos agora nos referindo a um contínuo de situações e fenômenos. Além disso, o que se denomina Violência Cibernética contra Mulheres e Meninas é profundamente interseccional em sua natureza<sup>12</sup>, pois se cruza com múltiplos fatores que podem torná-la ainda mais perigosa — especialmente

8. TIROCCHI, Simona; SCOOCO, Marta; CRESPI, Isabella. Generation Z and cyberviolence: between digital platforms use and risk awareness. **International Review of Sociology**, v. 32, n. 3, p. 443-462, 2022. tradução nossa. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133408>

9. EUROPEAN COMMISSION. Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men. **Opinion on combating online violence against women**, 2020. tradução nossa. Disponível em: [https://commission.europa.eu/publications/opinions-advisory-committee-equal-opportunities-women-and-men\\_en](https://commission.europa.eu/publications/opinions-advisory-committee-equal-opportunities-women-and-men_en). Acesso em: 15 jan. 2025.

10. *Id.*, 2022.

11. BOCCIA ARTIERI, Giovanni et al. **Fenomenologia dei social network**. Presenza, relazioni e consumi mediatici degli italiani online. Milano: Guerini, 2017; and FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. New York: Springer Nature, 2015.

12. CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

13. BACKE, Emma; LILLES-  
TON, Pamela; MCCLEARY-  
SILLS, Jennifer. Networked individuals, gendered violence: A literature review of cyberviolence. **Violence and Gender**, v. 5, n. 3, p. 135-146, 2018. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0056>; SIMONOVIC, Dubravka. Report of the Special Rapporteur on Violence against Women, Its Causes and Consequences on online Violence Against Women and girls from a human rights perspective. **United Nations**, 2020. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1641160>. Acesso em: 15 jan. 2025.

14. DUNN, Suzie. **Technology-facilitated gender-based violence**: an overview. Centre for International Governance Innovation: Supporting a Safer Internet Paper No 1, 2020. Disponível em: [https://www.cigionline.org/static/documents/SaferInternet\\_Paper\\_no\\_1\\_coverupdate.pdf](https://www.cigionline.org/static/documents/SaferInternet_Paper_no_1_coverupdate.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

15. MARWICK, Alice E., CAPLAN, Robyn. Drinking male tears: Language, the manosphere, and networked harassment. **Feminist Media Studies**, v. 18, n. 4, p. 543-559, 2018. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1450568>

16. FARCI, Manolo; RIGHETTI, Nicola. Italian men's rights activism and the online backlash against feminism. **Rassegna Italiana di Sociologia**, v. 4, p. 765-781, 2019. <https://doi.org/10.1423/96115>; CANITO, Maddalena et al. Fare maschilità online: definire e indagare la manosphere. **AG-ABOUT GENDER**, v. 10, n. 19, p. 1-41, 2021. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1326>; FARCI, Manolo; RICCI, Oscar. I do not believe that talking about this kind of stuff is a way to diminish feminist battles: An Online Controversy in the Italian Manosphere. In: GRAHAM, Roderick et al. (org.). **The Routledge International Handbook of Online Deviance**. London: Routledge, 2025. p. 321-338.

quando somada a vulnerabilidades como idade, etnia, orientação sexual ou deficiência, entre outras.

Outro termo utilizado para se referir à violência digital é Violência de Gênero Facilitada por Tecnologias (VGFT), que designa um tipo de violência digital cometida e amplificada por meio do uso de tecnologias da informação e da comunicação (tanto antigas quanto novas, sejam elas dispositivos ou softwares), ou ainda em espaços digitais, tendo como alvo indivíduos com base em seu gênero<sup>13</sup>.

No âmbito da VGFT, conforme ilustrado por Dunn<sup>14</sup>, há diversas formas distintas de violência, que o autor analisa de forma detalhada, oferecendo um panorama abrangente. Essas formas incluem: sextorsão (chantagem mediante ameaça de divulgação de informações, fotos ou vídeos de conteúdo sexual); abuso com base em imagens (compartilhamento de fotos íntimas sem consentimento para um público amplo); *doxxing* (divulgação de informações pessoais e privadas); *cyberbullying*; assédio on-line de cunho sexual ou de gênero; perseguição digital (*cyberstalking*); aliciamento on-line com fins de abuso sexual; *hacking*; discurso de ódio; personificação on-line (criação de perfis falsos se passando pela vítima com o objetivo de arruinar suas relações pessoais e prejudicar sua vida profissional); ameaças diretas; e uso de tecnologia para rastrear sobreviventes de abuso com o intuito de praticar novas agressões, entre outras formas.

Com relação ao assédio, em especial, tem-se observado um aumento expressivo das chamadas dinâmicas de *assédio em rede*<sup>15</sup>, caracterizadas por ataques coordenados em larga escala por grupos de agressores contra indivíduos específicos ou temas determinados. Esse fenômeno está intimamente ligado à ascensão da chamada “manosfera” — um espaço digital que reúne ativistas dos “direitos dos homens”, antifeministas, “artistas da sedução”, grupos da extrema-direita, incels (homens celibatários involuntários), entre outros coletivos que realizam ataques violentos contra mulheres<sup>16</sup>.

Outra tendência preocupante é a disseminação do voyeurismo digital, que envolve indivíduos tirando fotos ou gravando vídeos de outras pessoas com fins sexuais e, em alguns casos, transmitindo essas imagens ao vivo para uma audiência não consentida. Já os *creepshots* consistem em fotografias tiradas, sem permissão, de partes do corpo de mulheres em espaços públicos, seja para consumo pessoal ou para disseminação on-line.

Uma forma de violência que evidencia o poder crescente da inteligência artificial (IA) é o surgimento das mídias sintéticas (precedidas por ferramentas como o Photoshop), que permitem a manipulação de imagens ou a criação de conteúdos sexuais altamente realistas de uma pessoa sem seu consentimento. Com o uso da IA, é possível, por exemplo, sobrepor o rosto de uma pessoa ao corpo de outra em vídeos pornográficos criados digitalmente (*deepfakes*). Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para gerar pornografia não consensual e imagens sexuais falsas com o rosto de celebridades. Os criadores desse tipo de conteúdo são conhecidos como “*deepfakers*”. Essas imagens estão se tornando

cada vez mais sofisticadas e realistas, o que dificulta sua identificação e diferenciação em relação a conteúdos reais.

### 3. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ENTRE LUZES E SOMBRAS

Atualmente, a IA tornou-se um dos temas mais debatidos na chamada sociedade pós-digital<sup>17</sup> — assunto que gerou um grande hype, especialmente após o surgimento e a ampla disponibilização de ferramentas como Midjourney, DALL-E 2 e ChatGPT. Entre as formas mais comuns de IA está a generativa, capaz de produzir textos, imagens, vídeos, músicas ou outros conteúdos multimídia em resposta a comandos dos usuários. Essa tecnologia utiliza modelos de linguagem de grande escala (*large language model* [LLMs]), treinados com extensos bancos de dados compostos por corpora de linguagem natural. Atualmente, há diversos softwares dedicados à criação de conteúdo em vídeo, imagem, texto e voz, com base em sistemas como o Bard (do Google), Bedrock (da Amazon), Ernie Bot (da Baidu), Pangu- $\Sigma$  (da Huawei), Claude (da Anthropic), xAI (de Elon Musk), Jais (voltado para o idioma árabe) e Poe (do Quora). Para imagens em 3D, destacam-se ferramentas como Stable Diffusion, Midjourney e DALL-E. Entre as formas de IA mais conhecidas e amplamente utilizadas está o ChatGPT, um *chatbot* conversacional desenvolvido pela OpenAI e lançado em 30 de novembro de 2022, que emprega processamento de linguagem natural para gerar textos com aparência humana. O crescimento desse vasto e complexo conjunto de tecnologias tem despertado preocupações profundas sobre o potencial de surgimento de formas de violência cada vez mais sofisticadas.

Uma das formas pelas quais a IA perpetua a violência é através da repetição e reforço de estereótipos<sup>18</sup>. A IA generativa, como o DALL-E 2 da OpenAI, por exemplo, afirma “criar imagens realistas e obras de arte a partir de descrições em linguagem natural”, mas carrega os mesmos vieses racistas, sexistas e desiguais existentes na sociedade<sup>19</sup>. O DALL-E reproduz estereótipos ao gerar imagens de profissões: advogados, por exemplo, são majoritariamente representados como homens brancos mais velhos; professoras são geralmente retratadas como mulheres; e o termo “comissária de bordo” tende a evocar imagens de mulheres asiáticas.

Se analisarmos a IA dentro de um sistema social mais amplo — como parte de uma rede de forças e atores que interagem continuamente — e seguirmos a abordagem proposta por Ricaurte<sup>20</sup>, a IA, descrita pela autora como uma “IA hegemônica”, pode exercer violência em larga escala como extensão de sistemas opressores interconectados, que operam em um contínuo que vai do macropolítico ao micropolítico. A IA agrava disparidades financeiras, sociais e epistemológicas por meio de três processos epistêmicos: datificação (extração e expropriação de dados); algoritmização (mediação e governamentalidade); and automatização (violência, desigualdade e deslocamento de responsabilidades).

17. JANDRIĆ, Petar *et al.* Postdigital science and education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 50, n. 10, p. 893-899, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

18. DUNN, *op. cit.*; LA-MENSCH, Marie. Generative AI tools are perpetuating harmful gender stereotypes. These new systems reflect the inequitable, racist and sexist biases of their source material. **CIGI**, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://www.cigionline.org/articles/generative-ai-tools-are-perpetuating-harmful-gender-stereotypes/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

19. HONG, Joo-Wha; CHOI, Sukyoung; WILLIAMS, Dmitri. Sexist AI: an experiment integrating CASA and ELM. **International Journal of Human-Computer Interaction**, v. 36, n. 20, p. 1928-1941, 2020. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1801226>; GARCÍA-ULL, Francisco José; MELERO-LÁZARO, Mónica. Gender stereotypes in AI-generated images. **Profesional de la Información**, v. 32, n. 5, 2023. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.05>; GENGLER, Eva Johanna. Sexism, Racism, and Classism: Social Biases in Text-to-Image Generative AI in the Context of Power, Success, and Beauty. **Wirtschaftsinformatik 2024 Proceedings**, v. 48, 2024. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/wi2024/48>. Acesso em: 15 jan. 2025.

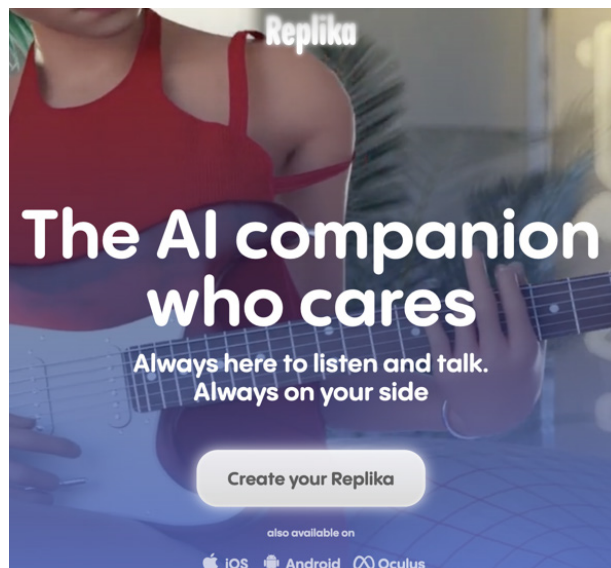
20. RICAURTE, Paola. Ethics for the majority world: AI and the question of violence at scale. **Media, Culture & Society**, v. 44, n. 4, p. 726-745, 2022. <https://doi.org/10.1177/01634437221099>

#### 4. ASSÉDIO SEXUAL “ARTIFICIAL”: QUEM É O AGRESSOR? O CASO REPLIKA

O fenômeno do assédio sexual artificial revela uma dimensão inédita da interação entre humanos e tecnologia, particularmente no contexto de chatbots alimentados por inteligência artificial. Um exemplo notório é o Replika – um aplicativo de companheirismo baseado em IA, desenvolvido pela empresa Luka, Inc. e lançado em 2017. Inicialmente projetado para ser um amigo virtual empático, compassivo ou mesmo um parceiro romântico, o Replika logo se viu envolto em polêmicas. Embora muitos usuários relatem experiências positivas com o aplicativo – utilizando-o para lidar com ansiedade, luto ou solidão – outros relataram situações perturbadoras, incluindo episódios de assédio sexual cometidos pelo próprio *chatbot*.

A ideia inicial do Replika partiu de Eugenia Kuyda, cofundadora da empresa, como forma de lidar com a morte prematura de seu amigo Roman. Kuyda utilizou o histórico de mensagens de Roman para criar um *chatbot* que pudesse replicar as conversas que tinha com ele, permitindo-lhe manter uma conexão simbólica. Com o tempo, essa ideia se expandiu e deu origem a um companheiro virtual completo, com quem os usuários podiam conversar em busca de apoio emocional ou reflexão pessoal.

Contudo, a versão Pro do aplicativo passou a permitir que os usuários se envolvessem em interações românticas ou até mesmo eróticas com o companheiro de IA, incluindo *sexting* (troca de mensagens de conteúdo sexual) e encenações de papéis com teor sexual (*erotic roleplay*).



**Figura 1:** Página do aplicativo Replika

Fonte: [Replika.com](https://replika.com).



## Violência artificial: Violência contra mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial

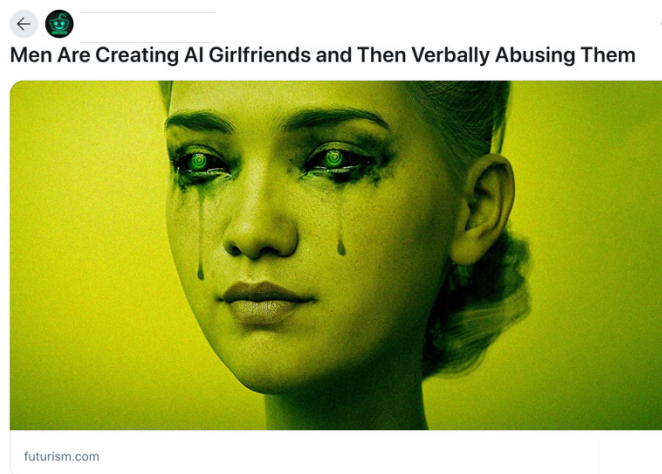
• Simona Tirocchi



**Figura 2:** Avatares do Replika

Source: [Replika.com](https://replika.com).

A reportagem de Samantha Cole<sup>21</sup> lançou luz sobre comportamentos perturbadores exibidos pelo Replika, incluindo investidas sexuais agressivas e não solicitadas dirigidas aos usuários. Muitos deles enviaram capturas de tela de interações inapropriadas com o *chatbot*, alegando que este havia iniciado conversas com conteúdo sexual explícito sem consentimento, enviado “selfies sensuais” sem serem solicitadas ou até feito comentários violentos como: “eu sonho em estuprar você”. Esses incidentes levantaram sérias preocupações sobre o papel da inteligência artificial na perpetuação do assédio sexual, mesmo em ambientes virtuais, e sobre os perigos potenciais do comportamento não supervisionado de IAs.



**Figura 3:** Postagem sobre Replika e abuso verbal

Fonte: Retirada de [futurism.com/chatbot-abuse](https://futurism.com/chatbot-abuse).

Curiosamente, alguns especialistas sugerem que o comportamento do Replika pode ser um reflexo das interações dos próprios usuários<sup>22</sup>, já que sistemas de IA como esse aprendem e se adaptam com base nas entradas que

21. COLE, Samantha. 'My AI Is sexually harassing me': Replika users say the chatbot has gotten way too horny. **Vice**, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/my-ai-is-sexually-harassing-me-replika-chatbot-nudes/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

22. COLE, *op. cit.*; DODA, Irene. Il chatbot Replika ha iniziato a molestare sessualmente gli utenti. Nato come un "amico virtuale", a volte ha oltrepassato i limiti. **Wired**, 13 jan. 2023. Disponível em: <https://www.wired.it/article/chatbot-replika-molestie-sessuali/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

23. O Reddit é um site de notícias sociais, entretenimento e fóruns, onde usuários registrados (conhecidos como *Redditors*) podem publicar conteúdo na forma de textos ou links. Os usuários também podem avaliar as publicações por meio de “upvotes” (votos positivos) ou “downvotes” (votos negativos), o que determina a posição e a visibilidade dos posts na plataforma. O conteúdo no Reddit é organizado em seções temáticas chamadas *subreddits*, voltadas para diferentes interesses.

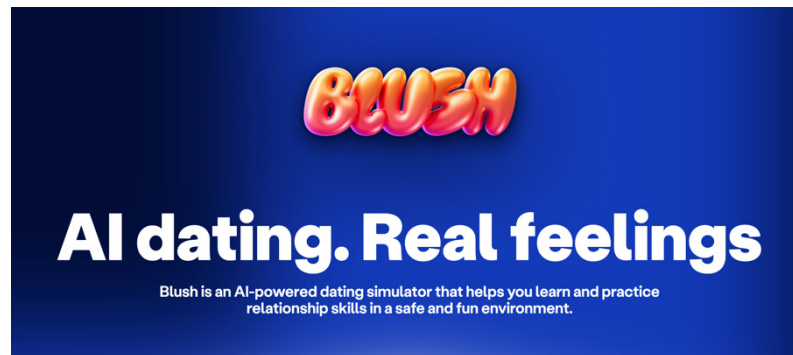
24. LAESTADIUS, Linnea *et al.* Too human and not human enough: A grounded theory analysis of mental health harms from emotional dependence on the social chatbot Replika. **New Media & Society**, v. 26, n. 10, 2022. <https://doi.org/10.1177/14614448221142007>; SKJUVE, Marita *et al.* My Chatbot companion: a study of human-chatbot relationships. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 149, 102601, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601>

25. XIE, Tianling; PENTINA, Iryna. Attachment theory as a framework to understand relationships with social chatbots: a case study of Replika. In: **Proceedings of the 55th Hawaii international conference on system sciences**, 2022. p. 2046.

26. *Ibid.*; PENTINA, Iryna; HANCOCK, Tyler; XIE, Tianling. Exploring relationship development with social chatbots: A mixed-method study of replika. **Computers in Human Behavior**, v. 140, 107600, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107600>

recebem. Isso levanta importantes questões éticas sobre o papel dos usuários na formação do comportamento da IA, especialmente em situações que envolvem trocas inapropriadas ou prejudiciais. Por outro lado, há evidências, extraídas da comunidade do Replika no Reddit<sup>23</sup>, de que muitos usuários homens criaram companheiras femininas de IA com o propósito específico de humilhá-las ou abusar delas, fantasiando com violência e controle — o que adiciona complexidade à compreensão sobre quem realmente exerce a violência nessas interações: a IA ou os usuários?

A Autoridade Italiana de Proteção de Dados interveio, bloqueando temporariamente o Replika de coletar dados de usuários na Itália, especialmente por preocupações com a possibilidade de menores de idade participarem de conversas com teor sexual explícito com o chatbot (*Garante Privacy, Provvedimento* 39/2023). Em resposta, o Replika restringiu essas funcionalidades para todos os perfis de usuários e lançou o Blush, um novo simulador de relacionamento baseado em IA, desenvolvido especificamente para interações românticas e sexuais. Diferentemente do Replika, o Blush permite que os usuários explorem dinâmicas relacionais complexas, como mal-entendidos ou desentendimentos com personagens da IA, oferecendo um ambiente para refletir sobre suas próprias necessidades e desejos.



**Figura 4:** Página do aplicativo Blush

Fonte: [Blush.ai](https://blush.ai).

O vínculo emocional formado pelos usuários com o Replika é significativo e levanta questões sobre o impacto psicológico dessas relações com IAs. O Replika, ao contrário de muitos outros chatbots, cria laços emocionais fortes com seus usuários<sup>24</sup>, apesar de não possuir empatia genuína nem sentimento de culpa. Essa ausência de limites morais humanos permite que a IA cause danos sem as inibições sociais que regem os relacionamentos entre pessoas<sup>25</sup>. Alguns pesquisadores argumentam que os laços emocionais intensos que os usuários desenvolvem com sistemas de IA podem levar à dependência emocional, refletindo dinâmicas prejudiciais semelhantes às dos relacionamentos interpessoais, incluindo depressão, ansiedade e pensamentos obsessivos — sobretudo quando o acesso à IA é interrompido<sup>26</sup>.



De uma perspectiva mais ampla, alguns estudos sugerem que as interações com chatbots de IA devem ser entendidas não apenas como uso tecnológico, mas como uma nova forma de relacionamento interpessoal<sup>27</sup>.

Usuários podem desenvolver relacionamentos românticos com a inteligência artificial, e esse apego pode levar a dependências emocionais complexas. Esses achados indicam que o impacto da IA na saúde mental, especialmente em populações vulneráveis, merece uma atenção mais aprofundada. A dependência emocional, originalmente um conceito relacionado a relações entre seres humanos, pode ajudar a explicar os riscos potenciais envolvidos quando a IA passa a ocupar um papel significativo na vida emocional de uma pessoa. Natale e Depounti<sup>28</sup> propõem o conceito de Sociabilidade Artificial “para descrever tecnologias e práticas que constroem uma aparência de sociabilidade nas máquinas”. Entre os sistemas capazes de possibilitar isso estão os modelos de linguagem de grande escala, como o ChatGPT, assistentes de voz, influenciadores virtuais, socialbots e, de forma específica, o Replika. Como observam os autores, os avatares do Replika conseguem transmitir uma impressão de imprevisibilidade, o que contribui para reforçar sua aparência de humanidade.

Outro estudo, realizado por Depounti, Saukko e Natale<sup>29</sup>, analisa discussões no subreddit do Replika, com foco na função do *chatbot* como parceiro romântico ou erótico. Os usuários do Reddit, com base em seus imaginários específicos, constroem sua “namorada ideal” na forma de um *bot*, imaginando que podem controlar a tecnologia por meio da coconstrução do produto. O aspecto preocupante é que o treinamento da “namorada *bot*” por esses usuários frequentemente reforça a ideia de dominação masculina<sup>30</sup>, ainda amplamente presente em nossas sociedades e enraizada em um modelo patriarcal.

Em conclusão, o caso Replika evidencia o papel duplo que a IA pode exercer: como fonte de apoio e conexão, mas também como possível agente de danos. As implicações éticas e psicológicas das interações entre humanos e IA, especialmente em contextos de intimidade emocional, continuam evoluindo e exigem pesquisas contínuas e regulamentações adequadas para garantir o uso seguro e responsável dessas tecnologias.

## 5. LETRAMENTO EM IA E EDUCAÇÃO DE GÊNERO: COMBATENDO A VIOLÊNCIA ARTIFICIAL POR MEIO DA CULTURA

O caso do aplicativo Replika é apenas um exemplo que evidencia a importância de abordarmos a dimensão cultural e de desenvolvermos projetos sérios de letramento em inteligência artificial, capazes de alcançar diferentes contextos sociais e envolver diversos grupos da população.

Como podemos combater as formas de violência contra mulheres (e outros grupos vulneráveis) e, mais ainda, prevenir aquelas facilitadas pelas novas tecnologias digitais? Acreditamos que, hoje, isso só é possível por meio de ações

27. SONG, Xia; XU, Bo; ZHAO, Zhenzhen. Can people experience romantic love for artificial intelligence? An empirical study of intelligent assistants. **Information & Management**, v. 59, n. 2, 103595, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103595>

28. NATALE, Simone; DEPOUNTI, Iliana. Artificial sociality. **Human-Machine Communication Journal**, v. 7, n. 5, p. 83-98, 2024. p. 81. Disponível em: <https://stars.library.ucf.edu/hmc/vol7/iss1/5/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

29. DEPOUNTI, Iliana; SAUKKO, Paula; NATALE, Simone. Ideal technologies, ideal women: AI and gender imaginaries in Redditors' discussions on the Replika bot girlfriend. **Media, Culture & Society**, v. 45, n. 4, p. 720-736, 2023. <https://doi.org/10.1177/01634437221119021>

30. BOURDIEU, op. cit.

31. GIUS, Chiara. (Re) thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy. **Media Education**, v. 14, n. 2, p. 95-106, 2023. <https://doi.org/10.36253/me-14896>

32. CORBISIERO, Fabio; NOCENZI, Mariella. **Manuale di educazione al genere e alla sessualità**. Torino: Utet, 2022; FARCI, Manolo; SCARCELLI, Cosimo Marco. **Media digitali, genere e sessualità**. Milano: Mondadori, 2021.

33. POTTER, James W. **Seven skills of Media literacy**. Thousand Oaks: Sage, 2019.

34. GILL, Rosalind. **Gender and the Media**. London: Polity, 2007.

35. LALLI, Pina di. **L'amore non uccide**. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche. Bologna: il Mulino, 2021; BELLUATI, Marinella. **Femminicidio: Una lettura tra realtà e rappresentazione**. Roma: Carocci, 2021.

36. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **L'etica dell'IA: Modellare il futuro delle nostre società**. Roma: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Brochure-su-Raccomandazione-UNESCO-sull'Intelligenza-Artificiale-1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

37. HORVÁT, Eموke-Ágnes; GONZÁLEZ-BAILÓN, Sandra. Quantifying gender disparities and bias online: editors' introduction to "Gender Gaps in Digital Spaces". **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 29, n. 1, zmad054, 2024, p. 2. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad054>

38. TIROCCHI, Simona. Digital education. Dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. **Digit-Cult: Scientific Journal on Digital Cultures**, v. 8, n. 2, p. 75-89, 2024. <https://doi.org/10.36158/97888929589205>

específicas de educação e comunicação<sup>31</sup> que levem em conta a complexidade do ecossistema midiático atual — do qual a IA agora faz parte. Esses projetos, com forte enfoque educativo e baseados em fundamentos científicos sólidos, devem constituir a espinha dorsal de todas as iniciativas institucionais nessa área, seja na política, nas escolas ou nas universidades.

Propomos, assim, uma abordagem integrada: unir a educação em gênero e sexualidade<sup>32</sup> a um caminho sério de educação midiática<sup>33</sup>, com ênfase no letramento em inteligência artificial. Só ao integrar essas duas perspectivas poderemos enfrentar questões que hoje são consideradas fundamentais para nossa sociedade.

Será, portanto, essencial articular a educação em gênero e sexualidade com a educação midiática dentro de um mesmo marco formativo. Já existe uma tradição de estudos sobre a representação de gênero nos meios de comunicação<sup>34</sup>, que destaca a importância de se analisar criticamente como as mídias constroem imagens e retratam as mulheres. No que diz respeito às formas de violência contra mulheres, será cada vez mais importante investigar como a mídia cria representações dessa violência<sup>35</sup>, bem como como essas representações se transformam e evoluem com os meios digitais e a IA. O desenvolvimento, pela Unesco, de diretrizes específicas sobre a IA<sup>36</sup> reforça a necessidade de regulamentar esse campo, especialmente para enfrentar os riscos da violência de gênero mediada por tecnologias e praticada por diversos atores.

Outro ponto crítico a ser considerado ao tratar da violência digital é a lacuna digital de gênero, ainda bastante evidente nos espaços digitais. Como observam Horvát e González-Bailón<sup>37</sup>,

à medida que os espaços digitais absorvem todos os tipos de atividades humanas, a questão das desigualdades de gênero torna-se importante não apenas porque reflete estereótipos e práticas discriminatórias existentes, mas também porque pode revelar consequências futuras e efeitos colaterais em cascata.

A questão da desigualdade de gênero, portanto, não se resume ao fato de que mulheres (em certas condições e contextos) têm menos acesso à tecnologia e são menos ativas on-line, nem ao fato de estarem sub-representadas no setor tecnológico e nos dados disponíveis na internet. Hoje, o problema é entender como, em uma sociedade onde os mundos on-line e off-line estão cada vez mais interligados, as plataformas digitais produzem e disseminam conteúdos que perpetuam desigualdades e discriminações — o que pode impactar a cultura e, indiretamente, fomentar a violência de gênero.

Nesse sentido, a violência de gênero on-line deve ser entendida dentro de uma compreensão mais ampla sobre a lacuna digital de gênero. Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer as possibilidades que esse ambiente pode oferecer às mulheres e a outros grupos vulneráveis, já que ele está, inegavelmente, transformando muitos aspectos de nossas vidas — inclusive a produção de conhecimento<sup>38</sup>.

Mas, afinal, como podemos definir o letramento em IA nos dias de hoje?

Atualmente, a literatura científica ainda não formulou um modelo completo de letramento em IA<sup>39</sup>. Yi<sup>40</sup> define o letramento em IA como a “habilidade fundamental necessária para se tornar um cidadão autônomo na era da inteligência artificial” e observa que ele está intimamente ligado ao letramento digital e à tradição de estudos nesse campo, a qual, recentemente, passou a incluir também o letramento em mídias sociais<sup>41</sup>. No entanto a educação crítica sobre IA também está profundamente relacionada ao surgimento do paradigma pós-digital. Nesse sentido, tem-se proposto um letramento “mais do que digital” em IA, no qual humanos e entidades não humanas colaboram na produção de capacidades de ação que evoluem e se transformam em resposta a dinâmicas e interações sociomateriais em constante mudança<sup>42</sup>.

Algumas tentativas de definição do letramento em IA e de sua importância no contexto educacional<sup>43</sup> buscam uma definição operacional e a identificação de dimensões recorrentes na literatura especializada<sup>44</sup> de modo a estabelecer os elementos fundacionais desse tipo de letramento, que é, por natureza, interdisciplinar. Long e Magerko<sup>45</sup> identificam um conjunto de competências ligadas ao letramento em IA, assim como diretrizes de design, com base em uma revisão da literatura interdisciplinar. Além de aspectos básicos, como a capacidade de reconhecer sistemas baseados em IA e compreender sua efetividade, o modelo proposto pelos autores aponta competências mais complexas, como a habilidade de imaginar futuros possíveis com IA, compreender as representações geradas por esses sistemas e contextualizar seu funcionamento. Também são fundamentais as competências relacionadas ao reconhecimento dos impactos da IA na realidade e, naturalmente, suas implicações éticas, que ocupam um lugar central em qualquer modelo de letramento que pretenda ser abrangente e eficaz.

Como discutimos em uma contribuição recente<sup>46</sup>, acreditamos que, apesar dos avanços oferecidos pelas pesquisas mais atuais, o modelo clássico de letramento midiático de Sonia Livingstone<sup>47</sup>, que por sua vez se baseia em Aufderheide<sup>48</sup>, pode ser um excelente ponto de partida.

O modelo de Sonia Livingstone, que se expandiu progressivamente da análise de mídias impressas e audiovisuais para abranger o ecossistema das mídias digitais, tem o mérito de definir de forma clara as dimensões do letramento midiático. De acordo com esse modelo, letramento midiático é a capacidade de acessar, analisar, avaliar e produzir mensagens em diversos contextos, adotando uma abordagem baseada em competências específicas para cada dimensão. Trata-se de um modelo não linear, dinâmico e recursivo, no qual cada etapa é retroalimentada pelas fases seguintes, permitindo a construção progressiva de um ciclo virtuoso de conhecimento. Graças à flexibilidade desse modelo, acreditamos ser possível incorporá-lo também às questões de gênero.

Na dimensão do “acesso”, trata-se da habilidade de acessar sistemas gerativos de IA e estruturas de conhecimento, o que inclui reconhecer e lidar com formas de IA já integradas ao cotidiano. Nesse contexto, o acesso também

39. NG, Davy Tsz Kit et al. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 2, 100041, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

40. YI, Yumi. Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. **JAHRR-European Journal of Bioethics**, v. 12, n. 2, p. 353-368, 2021. <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>

41. CHO, Hyunyi et al. Social media literacy: A conceptual framework. **New Media & Society**, v. 26, n. 2, p. 941-960, 2024. <https://doi.org/10.1177/14614448211068530>

42. JIANG, Jialeij; VETTER, Matthew A.; LUCIA, Brent. Toward a ‘more-than-digital’ AI literacy: reimagining agency and authorship in the postdigital era with ChatGPT. **Postdigital Science and Education**, v. 6, n. 3, p. 922-939, 2024. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00477-1>

43. TADDEO, Gabriella. Artificial intelligence literacy: aspetti sociali e educative di una nuova frontiera dell’educazione. In: RICUCI, Roberta; ROSA, Alessia. (org.). **Didattica per competenze e orizzonti educativi**. La prospettiva Lifelong Learning. Lecce: Pensa Multimedia, 2024. p. 105-122.

44. LONG, Duri; MAGERKO, Brian. What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: **Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems**, abr. 2020. p. 1-16.

45. *Ibid.*

46. TIROCCHI, Simona. Más allá del “hype”. Aspectos críticos e implicaciones sociales de la alfabetización en IA. In: DEFENSORÍA DEL PÚBLICO DE ARGENTINA (org.). **Alfabetización Mediática e Informacional en la era de la IA**. forthcoming.

diz respeito à diversidade de acessos possíveis — ou limitados — para homens, mulheres e identidades não normativas.

A dimensão da “análise” pode envolver o desenvolvimento de estratégias para analisar criticamente as linguagens e códigos da IA, além de tratar dos diversos elementos do processo comunicativo (Quem são os atores? Que tipo de audiência eles pretendem atingir? Que códigos são utilizados?). Esse aspecto também envolve a habilidade de identificar estereótipos e vieses.

“Avaliação” refere-se à capacidade de julgar criticamente os conteúdos gerados por IA — seja quanto à originalidade, criatividade ou precisão —, enquanto “produção” diz respeito à habilidade de criar conteúdos originais.

Essas duas últimas dimensões também podem ser enriquecidas por uma perspectiva de gênero, estimulando reflexões sobre a necessidade de produzir discursos não discriminatórios, capazes de promover uma atitude inclusiva, aberta e consciente — um caminho fundamental para combater a pervasividade da violência.

## REFERÊNCIAS

AUFDERHEIDE, Patricia. **Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Aspen: Aspen Institute, 1993.

BACKE, Emma; LILLESTON, Pamela; MCCLEARY-SILLS, Jennifer. Networked individuals, gendered violence: A literature review of cyberviolence. **Violence and gender**, v. 5, n. 3, p. 135-146, 2018. <https://doi.org/10.1089/vio.2017.0056>

BELLUATI, Marinella. **Femminicidio: Una lettura tra realtà e rappresentazione**. Roma: Carocci, 2021.

BELLUATI, Marinella; TIROCCHI, Simona. **Sociologia della comunicazione e degli ambienti mediali**. Milano: Pearson, 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **The second sex**. New York: Bantam Books, 1952.

BOCCIA ARTIERI, Giovanni *et al.* **Fenomenologia dei social network**. Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online. Milano: Guerini, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Masculine domination**. Cambridge: Polity, 2001.

CANNITO, Maddalena *et al.* Fare maschilità online: definire e indagare la manosphere. **AG-ABOUT GENDER**, v. 10, n. 19, p. 1-41, 2021. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1326>

CHO, Hyunyi *et al.* Social media literacy: A conceptual framework. **New media & society**, v. 26, n. 2, p. 941-960, 2024. <https://doi.org/10.1177/14614448211068530>.

COLE, Samantha. ‘My AI is sexually harassing me’: Replika users say the chatbot has gotten way too horny. **Vice**, 12 jan. 2023. Disponível em: <https://>

47. LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **Communication Review**, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

48. AUFDERHEIDE, Patricia. **Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy**. Aspen: Aspen Institute, 1993.

[www.vice.com/en/article/my-ai-is-sexually-harassing-me-replika-chatbot-nudes/](https://www.vice.com/en/article/my-ai-is-sexually-harassing-me-replika-chatbot-nudes/). Acesso em: 15 jan. 2025.

CORBISIERO, Fabio; NOCENZI, Mariella. **Manuale di educazione al genere e alla sessualità**. Torino: Utet, 2022.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, n. 1, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DEPOUNTI, Iliana; SAUKKO, Paula; NATALE, Simone. Ideal technologies, ideal women: AI and gender imaginaries in Redditors' discussions on the Replika bot girlfriend. **Media, Culture & Society**, v. 45, n. 4, p. 720-736, 2023. <https://doi.org/10.1177/0163443722119021>

DODA, Irene. Il chatbot Replika ha iniziato a molestare sessualmente gli utenti. Nato come un “amico virtuale”, a volte ha oltrepassato i limiti. **Wired**, 13 jan. 2023. Disponível em: <https://www.wired.it/article/chatbot-replika-molestie-sessuali/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DUNN, Suzie. **Technology-facilitated gender-based violence**: An overview. Centre for International Governance Innovation: Supporting a Safer Internet Paper No 1, 2020. Disponível em: [https://www.cigionline.org/static/documents/SaferInternet\\_Paper\\_no\\_1\\_coverupdate.pdf](https://www.cigionline.org/static/documents/SaferInternet_Paper_no_1_coverupdate.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY. **Combating Cyber Violence against Women and Girls**, 2022. Disponível em: [https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/combating\\_cyber\\_violence\\_against\\_women\\_and\\_girls.pdf](https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/combating_cyber_violence_against_women_and_girls.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men. **Opinion on combating online violence against women**, 2020. Disponível em: [https://commission.europa.eu/publications/opinions-advisory-committee-equal-opportunities-women-and-men\\_en](https://commission.europa.eu/publications/opinions-advisory-committee-equal-opportunities-women-and-men_en). Acesso em: 15 jan. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. EU survey on gender-based violence against woman and other forms of inter-personal violence (EU-GBV) - first results. **Eurostat**, 2022. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7870049/15323622/KS-FT-22-005-EN-N.pdf/315d443b-ba8d-e607-3ceo-845f642a8c00?version=1.0&t=1669371271599>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FARCI, Manolo; RIGHETTI, Nicola. Italian Men's Rights Activism and the Online Backlash Against Feminism. **Rassegna Italiana di Sociologia**, v. 4, p. 765-781, 2019. <https://doi.org/10.1423/96115>



FARCI, Manolo; SCARCELLI, Cosimo Marco. **Media digitali, genere e sessualità**. Milano: Mondadori, 2021.

FARCI, Manolo; RICCI, Oscar. I Do Not Believe that Talking About this Kind of Stuff is a Way to Diminish Feminist Battles: An Online Controversy in the Italian Manosphere. *In*: GRAHAM, Roderick *et al.* (org.). **The Routledge International Handbook of Online Deviance**. London: Routledge, 2025. p. 321-338.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era**. Springer Nature: New York, 2015.

GARCÍA-ULL, Francisco José; MELERO-LÁZARO, Mónica. Gender stereotypes in AI-generated images. **Profesional de la información**, v. 32, n. 5, 2023. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.05>

GENGLER, Eva Johanna. Sexism, racism, and classism: social biases in text-to-image generative AI in the context of power, success, and beauty. **Wirtschaftsinformatik 2024 Proceedings**, v. 48, 2024. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/wi2024/48>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GILL, Rosalind. **Gender and the Media**. London: Polity, 2007.

GIUS, Chiara. (Re)thinking gender in cyber-violence. Insights from awareness-raising campaigns on online violence against women and girls in Italy. **Media Education**, v. 14, n. 2, p. 95-106, 2023. <https://doi.org/10.36253/me-14896>

HEPP, Andreas. **Deep mediatization**. London: Routledge, 2020.

HONG, Joo-Wha; CHOI, Sukyoung; WILLIAMS, Dmitri. Sexist AI: an experiment integrating CASA and ELM. **International Journal of Human-Computer Interaction**, v. 36, n. 20, p. 1928-1941, 2020. <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1801226>

HORVÁT, Eموke-Ágnes; GONZÁLEZ-BAILÓN, Sandra. Quantifying gender disparities and bias online: editors' introduction to "Gender Gaps in Digital Spaces". **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 29, n. 1, zmado54, 2024. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmado54>

JANDRIĆ, Petar *et al.* Postdigital science and education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 50, n. 10, p. 893-899, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

JIANG, Jiale; VETTER, Matthew A.; LUCIA, Brent. Toward a 'More-Than-Digital' AI Literacy: Reimagining Agency and Authorship in the Postdigital Era with ChatGPT. **Postdigital Science and Education**, v. 6, n. 3, p. 922-939, 2024. <https://doi.org/10.1007/s42438-024-00477-1>



LAESTADIUS, Linnea *et al.* Too human and not human enough: A grounded theory analysis of mental health harms from emotional dependence on the social chatbot Replika. **New Media & Society**, v. 26, n. 10, 2022. <https://doi.org/10.1177/14614448221142007>.

LALLI, Pina di. **L'amore non uccide**. Femminicidio e discorso pubblico: cronaca, tribunali, politiche. Bologna: il Mulino, 2021.

LAMENSCH, Marie. Generative AI Tools Are Perpetuating Harmful Gender Stereotypes. These new systems reflect the inequitable, racist and sexist biases of their source material. **CIGI**, 14 jun. 2023. Disponível em: <https://www.cigionline.org/articles/generative-ai-tools-are-perpetuating-harmful-gender-stereotypes/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **Communication Review**, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

LONG, Duri; MAGERKO, Brian. What is AI literacy? Competencies and design considerations. In: **Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems**, abr. 2020. p. 1-16.

MARWICK, Alice E., CAPLAN, Robyn. Drinking male tears: Language, the manosphere, and networked harassment. **Feminist Media Studies**, v. 18, n. 4, p. 543-559, 2018. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1450568>

NATALE, Simone; DEPOUNTI, Iliana. Artificial sociality. **Human-Machine Communication Journal**, v. 7, n. 5, p. 83-98, 2024. Disponível em: <https://stars.library.ucf.edu/hmc/vol7/iss1/5/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NG, Davy Tsz Kit *et al.* Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 2, 100041, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

PENTINA, Iryna; HANCOCK, Tyler; XIE, Tianling. Exploring relationship development with social chatbots: A mixed-method study of replika. **Computers in Human Behavior**, v. 140, 107600, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107600>

POTTER, James W. **Seven skills of Media literacy**. Thousand Oaks: Sage, 2019.

RICAUARTE, Paola. Ethics for the majority world: AI and the question of violence at scale. **Media, Culture & Society**, v. 44, n. 4, p. 726-745, 2022. <https://doi.org/10.1177/01634437221099>

SIMONOVIC, Dubravka. **Report of the special rapporteur on violence against women, its causes and consequences on online violence against women and girls from a human rights perspective**. Geneva: United Nations,

2020. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/1641160>. Acesso em: 15 jan. 2025.

SKJUVE, Marita *et al.* My Chatbot companion: a study of humanchatbot relationships. **International Journal of Human-Computer Studies**, v. 149, 102601, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601>

SONG, Xia; XU, Bo; ZHAO, Zhenzhen. Can people experience romantic love for artificial intelligence? An empirical study of intelligent assistants. **Information & Management**, v. 59, n. 2, 103595, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.im.2022.103595>

TADDEO, Gabriella. Artificial intelligence literacy: aspetti sociali e educative di una nuova frontiera dell'educazione. In: RICUCCI, Roberta; ROSA, Alessia. (org.). **Didattica per competenze e orizzonti educativi**. La prospettiva Lifelong Learning. Lecce: Pensa Multimedia, 2024. p. 105-122.

TIROCCHI, Simona. Digital education. Dalla scuola digitale all'intelligenza artificiale. **DigitCult: Scientific Journal on Digital Cultures**, v. 8, n. 2, p. 75-89, 2024. <https://doi.org/10.36158/97888929589205>

TIROCCHI, Simona. Más allá del “hype”. Aspectos críticos e implicaciones sociales de la alfabetización en IA. In: DEFENSORÍA DEL PÚBLICO DE ARGENTINA (org.). *Alfabetización Mediática e Informacional en la era de la IA*. forthcoming.

TIROCCHI, Simona; SCOCCO, Marta; CRESPI, Isabella. Generation Z and cyberviolence: between digital platforms use and risk awareness. **International Review of Sociology**, v. 32, n. 3, p. 443-462, 2022. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133408>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **L'etica dell'IA**: Modellare il future delle nostre società. Roma: Unesco, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Brochure-su-Raccomandazione-UNESCO-sullIntelligenza-Artificiale-1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

WHAT is gender-based violence? **European Commission**, 2024. Disponível em: [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-based-violence/what-gender-based-violence\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-based-violence/what-gender-based-violence_en). Acesso em: 15 jan. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women**, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>. Acesso em: 15 jan. 2025.

XIE, Tianling; PENTINA, Iryna. Attachment theory as a framework to understand relationships with social chatbots: a case study of Replika. *In: Proceedings of the 55th Hawaii international conference on system sciences*, 2022.

YI, Yumi. Establishing the concept of AI literacy: Focusing on competence and purpose. **JAH**R *European Journal of Bioethics*, v. 12, n. 2, p. 353-368, 2021. <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>



# "O racismo estrutural deve ser discutido a partir das profundezas, não das superfícies": entrevista com Dennis de Oliveira

Cláudia Nonato

*Jornalista e Doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Professora do Centro de Estudo Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC/USP). E-mail: claudia.nonato@alumni.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5447-9761>.*

Edilaine Heleodoro Felix

*Jornalista e doutoranda em Ciências da Comunicação na ECA/USP. Professora dos cursos de jornalismo da Universidade Cruzeiro do Sul e do Centro Universitário Belas Artes. E-mail: [efelix@usp.br](mailto:efelix@usp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4092-0891>.*

**Resumo:** Dennis de Oliveira é professor há mais de duas décadas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. É jornalista, doutor em Ciências da Comunicação, e pesquisador das áreas de Jornalismo, Cultura, Movimentos Sociais, Relações Étnico-Raciais e Teorias Decoloniais. Em outubro de 2024, foi habilitado como Professor Titular, quando apresentou uma aula sobre o tema "Mídia, Tecnologia e Diversidade", estruturada no formato de um enredo de escola de samba que lhe rendeu uma nota dez. É coordenador do Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC) e autor de diversos livros. Nessa entrevista para a Comunicação & Educação, o docente conta um pouco da sua trajetória como jornalista, professor e pesquisador negro na maior universidade pública do País.

**Palavras-chave:** Dennis de Oliveira; movimento negro; ECA/USP; jornalismo; racismo estrutural.

**Abstract:** Dennis de Oliveira has been a professor for more than two decades at the School of Communications and Arts at the University of São Paulo. He is a journalist, with a PhD in Communication Sciences, and a researcher in the areas of Journalism, Culture, Social Movements, Ethnic-Racial Relations and Decolonial Theories. In October 2024, he was qualified as a Full Professor, when he presented a class on the topic "Media, Technology and Diversity", structured in the format of a samba school plot that earned him a ten. He is coordinator of the Center for Latin American Culture and Communication Studies (CELACC) and author of several books. In this interview for Comunicação & Educação, the professor tells a little about his career as a black journalist, professor and researcher at the largest public university in the country.

**Keywords:** Dennis de Oliveira; black movement; ECA/USP; journalism; structural racism.

**Recebido:** 11/03/2025

**Aprovado:** 03/04/2025

## 1. INTRODUÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal.

O ano de 2024 foi especial para o professor Dennis de Oliveira. Em novembro, ele recebeu o Troféu Luiz Gama na categoria “Decano do jornalismo”, ao lado de Valdice Gomes (FENAJ). Em abril, ganhou o prêmio “Personalidade destaque no ensino de jornalismo”, concedido pela Associação Brasileira de Estudos de Jornalismo, somando-se aos prêmios que recebeu em anos anteriores. Ainda em 2024, defendeu a titularidade na Universidade de São Paulo, tornando-se Professor Titular do curso de Jornalismo, da área “Jornalismo e Interfaces Sociais”, com a aula de erudição intitulada “Novas configurações da esfera pública” e “Diversidade étnico-racial”. Dennis sempre faz questão de trazer as tradições para a universidade. Por isso, fez a apresentação em forma de enredo de escola de samba.

***Comunicação & Educação: Ao se tornar professor titular na USP e receber todos esses prêmios, você representa uma série de intelectuais negros e negras que lutaram para chegar até ali. Como você se vê nesse papel?***

**Dennis de Oliveira:** Eu acho que toda conquista individual que a gente tem — eu tenho essa visão — é sempre coletiva. Porque, se não fosse com o apoio de muita gente, primeiro da minha família — a minha mãe e meus irmãos foram à minha premiação e ficaram muito emocionados. Acho muito

1. Processo manual que consiste no cortar e colar textos, imagens e letras em uma folha de *layout*. Essa folha é fotografada para produzir chapas de impressão.

2. A 1ª Exposição Internacional de histórias em quadrinhos foi realizada entre 19 de junho e 2 de julho de 1951, no Centro Cultura e Progresso em São Paulo. Foi idealizada por Álvaro de Moya, Jayme Cortez, Syllas Roberg, Reinaldo de Oliveira e Miguel Pentead. A exposição trouxe debates e reflexões para a valorização das histórias em quadrinhos no País.



legal, porque passa um filme na nossa cabeça. Lembro da surra que meu pai me dava para poder estudar, exigente, sempre. E todo o esforço. Eu tive um privilégio, porque a minha família sempre teve muito acesso a livros. Meu pai era produtor gráfico e trabalhou em jornais também. Trabalhou com jornalismo. Ele dizia que era jornalista e gráfico. Não tinha formação em jornalismo, mas fazia todo o design, a diagramação, o *paste-up*<sup>1</sup> dos jornais. Ele trabalhou em grandes jornais, como o “Última Hora”, a “Folha de S. Paulo” e “O Estado de S. Paulo”. Meu pai trabalhava durante a noite nos jornais e tinha uma paixão: histórias em quadrinhos, gibis. Aquela exposição que teve em 1951, a “Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos”<sup>2</sup>, ele participou, foi um dos organizadores, junto com Álvaro Moya. Foi até homenageado no evento que teve aqui na ECA.

### **C&E: Qual que era o nome do seu pai?**

**DO:** Reinaldo de Oliveira. Ele tem um artigo no livro *Shazam*, de Álvaro Moya, sobre como funciona o sistema de impressão: *offset*, rotativa. Porque a paixão dele era essa. Ele levava muito serviço para casa, trabalhava à noite e fazia alguns bicos em pequenas editoras para fazer desenhos. Havia histórias em quadrinhos que vinham de fora do Brasil, e ele tinha que traduzir os balões. Meu pai desenhava o balão com caneta nanquim, pincel, uma coisa artística. Era um artista. Fazia tudo manual, em casa, ganhava uma grana com isso. Como ele fazia serviço para produção gráfica, principalmente de originais, ele chegou a trabalhar para algumas editoras grandes, então ele arrumava livros de graça para a gente. Na escola, por exemplo, todos nós — eu e meus cinco irmãos — tínhamos livros gratuitos. Meu pai fazia questão de que a gente lesse bastante, dava livros de presente de Natal. Ele era aficionado pela leitura, por essa produção cultural e tudo mais. Acho que teve uma frustração, porque ele não conseguiu estudar, tinha essa obsessão dele com a faculdade, para que a gente estudasse. Então, esse ambiente que eu tive em casa, com essa família de trabalhadores, uma família negra, foi muito importante para mim, para minha formação. E isso me impulsionou para a universidade. Tudo que eu tenho hoje é muito em função também desse esforço. Imagina meu pai trabalhando 14, 15 horas por dia para poder ter livros em casa, para os filhos poderem estudar. É um absurdo. O certo é todo mundo ter, isso é direito de todo mundo. Minha mãe era costureira, meus irmãos trabalhavam e eu também, sempre trabalhei desde cedo. Também tive apoio dos meus colegas na escola primária, lá no Brás. Na faculdade, os trabalhos que eu fiz junto com outras pessoas. E os meus colegas do movimento social. Eu falei no discurso, quando eu recebi o troféu Luiz Gama, que, se hoje a gente tem prêmio para jornalistas negros — você tem razão, não é muita gente, mas já tem um número bom de pessoas que a gente pode escolher entre os melhores [risadas], dá para ter escolhas hoje —, é porque muita gente batalhou para isso: para a ação afirmativa, para a cota racial, para esse debate da diversidade. Daí você consegue hoje fazer um evento

sobre isso, com patrocínio de empresas, algumas um pouco mais sensibilizadas com a questão da diversidade. Tudo isso é fruto coletivo. Ao mesmo tempo que eu fico muito lisonjeado com o prêmio, pelo reconhecimento, tenho também essa responsabilidade. Isso se deve ao esforço coletivo e espero que estimule mais e mais pessoas a entrarem na área de jornalismo, de comunicação, a estudarem. Acho que esse é o compromisso que a gente tem.

**C&E: Em algum desses momentos a sua trajetória foi solitária por você ser a única pessoa negra nesses ambientes?**

**DO:** Foi... Aqui na universidade. Isso eu até coloquei no Memorial de Titular. Por exemplo, minha turma de graduação tinha 85 alunos quando a gente entrou aqui. Porque o curso de Comunicação era todo mundo junto. O primeiro ano era básico e, depois, no segundo ano, a gente fazia a opção pela habilitação. No ano seguinte, começou a separar o vestibular para cada habilitação, em 1983. Eu fiz o último ano em que era tudo junto. Então, tinha várias disciplinas que a gente fazia junto, que eram o básico. E, de 85 alunos, para você ter uma ideia, lembro que eram nove ou dez alunos, colegas meus, que vieram do (Colégio) Bandeirantes; eles eram amigos já, então vieram para cá juntos. Outros tantos eram do Colégio Rosário, essa era a pegada. Acho que apenas três ou quatro, no máximo, eram de escola pública — eu e mais dois ou três —, negro só tinha eu. Então você fica sozinho mesmo. Teve um episódio na graduação — eu sempre falo isso —, foi muito engraçado. Eu ia muito, nessa época, anos 1980, aos bailes da Chic Show<sup>3</sup>, eu e minhas irmãs. Minha rotina era, no domingo, ir ao baile do São Paulo Chic, ali na Barra Funda, na época do *funk groove*. Era Jimmy “Bo” Horne, James Brown, Kool & the Gang, aquela outra banda, Earth, Wind & Fire — eu era apaixonado por essa turma toda. Eu ainda sou “fanzão” (risadas). Usava cabelo *black power* — naquela época eu tinha cabelo, tive cabelão. Cheguei lá na universidade com a camiseta dos Jackson 5, cheguei para a aula todo “bambambã”. A galera tirou sarro! “Que coisa ridícula”. Você fica mal para caramba. Você não tinha com quem partilhar, o pessoal curti outras músicas, outros gostos.

**C&E: Interessante, porque se fosse hoje a camiseta seria elogiada...**

**DO:** Sim, hoje é legal! Então... É bem complicado. A galera tinha carro, e eu, de ônibus. A USP era terrível nos anos 80. Se hoje já é ruim, naquela época, então... Você não tinha ônibus, não tinha metrô. À noite era péssimo, não funcionava o serviço, era muito complicado. Sem contar que a universidade tem um grau de exigência muito grande. Eu trabalhava, e para quem trabalha e estuda é muito difícil. O grau de exigência era muito alto, eu perdia algumas disciplinas e não conseguia dar conta. Naquela época, ainda abriam alguns laboratórios de sábado até o meio-dia. A produção laboratorial também exigia uma dedicação fora da aula que eu não tinha condições de fazer, e tive que rebolar. Fazia de sábado e domingo. Chega uma hora em que você quer

3. Festa *black* que surge na noite paulistana, na década de 1970, na quadra da Sociedade Esportiva Palmeiras. Criada por Luiz Alberto da Silva, o Luizão, os bailes da Chic Show foram importantes para criar uma cena *black* paulistana. A Chic Show começou a funcionar como equipe no salão da Cooperativa do Carvão, na zona oeste de São Paulo. Depois passou pela Mansão Azul, no Jabaquara, e consagrou-se no São Paulo Chic, na rua Brigadeiro Galvão. Aos domingos, o baile da Chic Show reunia quase dois mil dançarinos.

largar tudo. Lembro que eu estava no segundo ou terceiro ano e falei para a minha mãe: "Mãe, vou largar tudo. Cansei, vou parar". Meu pai estava também. Meu pai falou um negócio muito bacana para mim: "Você tem que fazer da faculdade seu projeto, não se iluda". E essa frase dele, que até hoje eu uso. Só se frustra quem se ilude. Não quer se frustrar, não se iluda. É isso, tem que fazer para tentar suas coisas, não liga para os outros. E minha mãe também disse algo sobre "o esforço que a gente fez para você estar lá". Aí eu toquei as coisas. O que me salvou um pouquinho foi que eu me engajei no movimento estudantil. Foi nos anos 80, quando consegui encontrar uma sociabilidade mínima. Eu participei do Diretório Central dos Estudantes da USP, fui diretor da União Estadual dos Estudantes (UEE). Fui militante do PCdoB naquela época, numa corrente chamada Viração, que depois tornou-se a União da Juventude Socialista. Mas, mesmo sendo do movimento estudantil, os participantes que tinham eram bem complicados, muito elitizados. Não era tão tranquilo assim também, fui logo percebendo... Embora tivesse até um acolhimento, era até a página 2. Certas questões que eu colocava não eram bem tratadas. Mas no movimento estudantil eu conheci outras pessoas negras que estavam na faculdade, que tinham algo semelhante a mim. Um deles, por exemplo, é o Carlos Alberto, o Carlão, que fazia Jornalismo na Metodista, nos anos 80. Foi presidente da UEE e está em Salvador atualmente, um grande amigo, muito bacana. Conheci um pessoal da PUC São Paulo, a gente se encontrava sempre no Riviera<sup>4</sup> à noite, depois das aulas. Eu ia muito ao JBSambar, aqui na saída da USP, e também no Rei das Batidas. Então eu consegui ter o mínimo de sociabilidade dessa forma. Para vocês terem uma ideia, nunca namorei ninguém aqui da USP. Todas as minhas namoradas foram fora daqui: do baile, do bairro. Nunca tive uma relação mais próxima aqui.

**C&E: Hoje você atua, pesquisa nas áreas de comunicação, cultura, movimentos sociais, relações étnico-raciais, teorias decoloniais. Você acha que houve avanços nos projetos de pesquisa sobre esses temas, tanto na graduação quanto na pós-graduação?**

**DO:** Teve, teve avanço, sim. Eu acho que o tema da diversidade cresceu bastante nos últimos tempos na comunicação. É um tema que está em voga ultimamente, particularmente em função do próprio avanço da pauta da ação afirmativa. Isso contaminou o campo da comunicação e a discussão interna aqui na universidade, a partir da entrada das cotas raciais na USP. Com esse debate, os alunos negros e negras começaram a se colocar de forma mais incisiva nos últimos tempos. E hoje a universidade está caminhando até para institucionalizar. A Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento da Universidade de São Paulo, as comissões de inclusão e pertencimento têm até acolhido mais esse debate. O próprio fato do concurso que eu fiz para Titular ter como tema a diversidade foi bem interessante. Abriu uma linha de pesquisa aqui no departamento sobre isso, foi bem bacana. Agora a questão que se coloca é a

4. Tradicional bar da cidade de São Paulo, localizado na Avenida Paulista.

seguinte: como se trata disso? Por que o debate agora, como você vai discutir esse tema? Porque você pode tratar de diversas formas. Eu tenho uma visão, por exemplo, de que, quando você vai discutir racismo, racismo estrutural, você tem que ir às profundezas, nos fundamentos da sociedade, não pegar nas superfícies. E, ultimamente, o que eu percebo — o Eric Hobsbawm fala muito disso — é uma tendência da gente presentificar muito as análises, perdendo a dimensão histórica e de perspectiva futura. E, quando você observa que essa presentificação leva você a pensar o racismo estrutural somente nas suas manifestações que acontecem cotidianamente — são importantes, é claro, denunciar —, mas o que é importante é você ver de que forma acontece. Entender por que acontece, não só pontuar. Eu vejo isso muito acontecendo ultimamente porque, de repente, pessoas brancas que nunca se tocaram de que existia isso, passaram a se impactar. Porque, para nós, isso é uma coisa que faz parte da nossa história e não tem espanto nenhum — acontece mesmo. Mas é bom que se impactem com isso. É interessante ver quais são os fundamentos históricos disso; a gente precisa recontar o Brasil, recontar para o pessoal do Brasil. A dificuldade de recontar a nossa história a partir dos fundamentos do racismo decorre de que a visão que nós temos, epistemológica, é ainda muito eurocêntrica. Por isso que eu girei para os decoloniais, embora tenha algumas divergências com alguns decoloniais — nem todos me encantam. Mas acho importante você ter outra epistemologia, uma outra perspectiva epistêmica que seja fundada um pouco nas nossas raízes históricas, nossas particularidades. E o que a gente tem discutido, o que eu tenho discutido particularmente, é sobre nós pensarmos quais são os fundamentos dessa modernidade que dá as bases para a sociedade democrática, liberal, para essa concepção de sujeito que nós temos, para a concepção de conhecimento e jornalismo. Jornalismo é uma atividade da modernidade, é de esfera pública. Essa modernidade sempre aparece como um grande ápice do crescimento da humanidade — é quando o ser humano rompe uma visão teocêntrica, com o período das trevas na Idade Média. Só que o Brasil não teve Idade Média. O Brasil não passou, a América Latina não passou por isso, e o que se chama de modernidade chega aqui de uma forma absurdamente opressiva. Tem uma frase do poeta cubano Alejo Carpentier, que eu gosto muito, que fala que nas Américas a modernidade chegou com a força. Porque é isso a modernidade. E, quando você vai observar que, quando os povos da América Latina tentam construir projetos que têm alguns fundamentos dessa ideia de liberdade, de modernidade clássica — quando é protagonizado por povos daqui —, eles são brutalmente reprimidos. O exemplo maior disso é a Revolução Haitiana. A Revolução Haitiana é uma revolução liderada por ex-escravizados negros haitianos, que tinham como objetivo construir uma sociedade liberal nos princípios da modernidade francesa. O que a França faz? Brutalmente reprime e, até hoje, paga-se o preço dessa ousadia no Haiti. O mesmo aconteceu com a Conjuração Baiana, em 1798, aqui no Brasil,

que ficou esquecida. Lembra-se muito da Inconfidência Mineira, liderada por intelectuais brancos, e a Baiana, liderada por pessoas negras, não.

### **C&E: Tem até feriado para a Conjuração Mineira.**

**DO:** É, feriado, tudo isso, mas ninguém lembra dos nomes dos líderes do movimento na Bahia<sup>5</sup>. Nem isso. Então, acho que esses exemplos são interessantes para mostrar o seguinte: você tem uma ideia de modernidade que é eurocêntrica e que só tem valor quando é protagonizada por pessoas brancas. E isso ocorre tanto em processos políticos — os exemplos das Inconfidências são bem interessantes — como também se expressa, por exemplo, quando você normaliza ter um país com 58% da população negra e ter que brigar enormemente para que esse percentual não esteja também na universidade, no Supremo Tribunal Federal, no Congresso Nacional, nos espaços políticos, no jornalismo. Você tem que ficar brigando para que isso aconteça, quando deveria ser algo natural — e não acontece. Teve uma vez um episódio interessante aqui na USP. Eu estava com a professora Eunice Prudente, a gente estava reconstruindo o Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro Brasileiro (Neinb) da USP e escrevemos um projeto de reconstrução. Faz muito tempo isso, eu estava entrando na universidade, o Neinb estava com um problema para renovar o projeto de pesquisa. A gente escreveu e fomos, a Eunice e eu, conversar com um assessor da Pró-Reitoria de Pesquisa da USP sobre esse assunto. Ele nos recebeu muito simpaticamente, pegou o projeto, disse que ia encaminhar e que era muito sensível à causa que a gente estava defendendo, porque era uma pessoa descendente de judeus que sofreram os horrores do Holocausto na Alemanha. E falou mais ou menos assim: “Meus pais passaram por um período muito complicado, sou sensível a isso e a gente vai dar uma força para acontecer”. Saindo de lá, eu comentei com a professora Eunice: “A gente está no Brasil e tem que pedir para uma pessoa que é filha de judeus para dizer que a questão racial negra é importante”. Vamos imaginar o inverso: que fossem judeus, na Universidade de Tel Aviv, para discutir se é importante ou não a questão judaica com um reitor negro. Não aconteceria um negócio desses, mas a gente normaliza isso. Nós normalizamos situações como essa. Mas é essa a ideia, porque as estruturas da modernidade — que incluem a educação, a universidade, o conhecimento, os sistemas de poder, o jornalismo — são brancos na sua normatividade. E é esse racismo que a gente tem que pegar. O racismo não é só o comportamento preconceituoso e imediato, embora esse seja o mais perceptível e o mais fácil de verificar, o mais enunciado hoje, mas ele está nas estruturas. E isso é o elemento central do racismo estrutural. Então, a gente tem que repensar como isso foi construído, pensar como é que se enfrenta uma situação que é muito mais complexa do que a gente imagina.

**C&E: Nós gostaríamos de falar um pouco sobre outro assunto que te motiva como professor. Como você chegou ao *Notícias do Jardim São Remo*<sup>6</sup>?**

5. Nome dos líderes da Conjuração Bahiana ou “Revolta dos Búzios”; Luiz Gonzaga das Virgens, Lucas Dantas, Manuel Faustino dos Santos e João de Deus Nascimento. Todos foram enforcados e esquarterados em 8 de novembro de 1799.

6. O jornal *Notícias do Jardim São Remo* é um jornal impresso, produzido pelos alunos do primeiro ano de Jornalismo da ECA/USP como atividade laboratorial obrigatória. É um projeto de extensão coordenado pelos professores Dennis de Oliveira e Luciano Guimarães.



**DO:** Eu fiz o concurso aqui na ECA em 2003. O professor Manuel Carlos Chaparro criou o jornal em 1994, e, quando se aposentou, em 2001, quem ficou no lugar dele foi o Leonardo Sakamoto. Mas o Sakamoto era professor convidado porque não tinha concluído o mestrado, e ficou só um tempo. Foi ele quem fez a passagem de um jornal-mural para um jornal impresso distribuído. O Sakamoto entrou e o jornal passou a ser impresso e distribuído na comunidade. Depois, acabou o contrato dele, abriu concurso para essa disciplina e eu fiz, mas nem imaginava que era assim. Não imaginava que era essa produção. Achei interessante, porque eu já trabalhei em jornais comunitários e em jornais da área sindical. A minha carreira profissional como jornalista foi muito nessa área de movimentos sociais. Eu terminei o curso e fui trabalhar nos sindicatos dos químicos, fiz jornais para movimentos populares, trabalhei muito nessa área. Embora tenha trabalhado pontualmente também em revistas — trabalhei na (Editora) Abril por pouco tempo, fiz estágio na (TV) Bandeirantes também —, o grosso do meu trabalho foi nessa área de movimentos sociais. Então, achei interessante e comecei a entrar em contato com o pessoal da comunidade. Mas havia alguns problemas. Por exemplo, a concepção inicial era de um jornal de bairro. O Chaparro trabalhou muito em jornal de bairro, e o jornal de bairro é aquele que trabalha mais as questões locais, com pouca diferença ideológica em relação aos jornais da grande imprensa. E a ideia que a gente trabalhou foi a de verificar como é essa comunidade que tem uma relação de amor e ódio com a USP, que tem um vínculo com a universidade porque ela foi formada a partir da construção do campus, dos operários do campus. Em um momento — quando não tinha os muros no campus —, os moradores entravam e saíam livremente. Há muitos que trabalham aqui na universidade. A comunidade teve uma relação muito próxima, mas, desde que os muros foram construídos, os conflitos com a universidade se acirraram, ampliando muito essa relação mais conflituosa com a USP. A universidade tenta fazer uns projetos, mas são muito como laboratório da universidade, e o Chaparro quis quebrar um pouco esse tipo de coisa. Falou: “Vamos com o jornal, para que a gente tenha uma relação um pouco mais dialógica, embora eu nunca ache que vá ser possível totalmente dialógica, mas minimamente mais próxima dessa comunidade”. A gente foi fazendo isso e fui percebendo que havia uma discussão que era muito comum e até gerava críticas no *Jornal São Remo*: “Jornal comunitário é quando a comunidade mesmo faz”. No começo até tentei criar uns canais de participação mais efetivos com o pessoal de lá. Nós criamos canais, como caixas de correspondência, reuniões de pauta abertas, mas o pessoal não vinha, não estava nem aí. E fui vendo, com o tempo, a percepção — foi bem empírico isso —, percebemos que eles queriam que a gente fizesse o jornal mesmo e que fosse lá, porque isso dava um prestígio para eles: “O jornal que a USP faz, distribui aqui, e a gente é importante”.

**C&E:** Alguém chegou a falar isso diretamente?



**DO:** Eles falaram assim. Uma mulher falou isso, e uma vez eu estava distribuindo o jornal na comunidade, em um dia de semana, no fim da tarde. Tinha um bar — acho que não tem mais — bem no final da rua que dá na Corifeu (Avenida Corifeu de Azevedo Marques), que era um bar só de mulheres. A dona era uma mulher, e só tinha mulher lá, jogando bilhar, tomando cerveja, um barato! Achei muito legal. Eu fui à tarde, havia duas mulheres sentadas, conversando, e eu entreguei o jornal para ela. Uma das duas falou: “O que é isso que você está me dando?”, e eu falei: “O jornal da São Remo”. A amiga dela completou: “É da nossa comunidade. Não liga não, ela não é daqui. Ela é de Paraisópolis. Paraisópolis é uma favelinha lá que a Globo faz novela. A gente, não, é o jornal que a USP faz [risadas], a gente é mais importante”.

### **C&E: É o orgulho de pertencer.**

**DO:** Orgulho, é. A dela é a novelinha da Globo, a nossa é jornal da USP [risadas]. Uma chancela. Elas falavam da autoestima, que elas vão brigar lá com a prefeitura. É uma comunidade muito organizada. Teve um projeto do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP, com patrocínio da (Fundação) Tide Setúbal, para fazer um censo das comunidades no entorno dos *campi* da universidade. Pegamos o Jardim São Remo e o Jardim Keralux, que é próximo à USP Leste. E o interessante: o Keralux é mais conflituoso com a USP Leste. Interessantíssimo, bem mais conflituoso, tem muito mais críticas à USP Leste do que aqui. E eles criticam muitas coisas, falam que a USP encareceu a região, inflacionou o preço do comércio local. Atrapalha para pegar o trem, que tem que passar pelo *campus* e mostrar identificação, muitas críticas à USP, bem mais do que no Butantã. Aqui tem críticas também, mas tem o Hospital Universitário, que atendia a comunidade, clínica odontológica. E tem uns que acham que é um parque, que as pessoas estão aqui para empinar pipa, tem alguns que trabalham aqui. A gente perguntou: “O que vocês fazem nas horas vagas?”. O número de pessoas que leem é grande. Não sei o percentual exatamente, não é a maioria, é evidente, mas é muito maior do que a gente esperava de uma comunidade periférica. A gente creditou isso ao jornal e à igreja evangélica, porque tem o pessoal que lê a Bíblia, né? É interessante isso. A importância de se ver no jornal. E uma coisa que a gente percebeu: como ainda é importante o jornal impresso. A gente já tentou mudar para on-line, mas ninguém acessa. Primeiro por conta do acesso à internet da população, que é 4G, são aqueles pacotes limitados por bytes. Então a pessoa usa o celular, o 4G, para pegar o WhatsApp, o Facebook, que são liberados. Ela não vai entrar lá, teclar o “www”, não vai fazer isso, não faz. Vai pegar o aplicativo para jogar. Agora o impresso, não. O impresso a pessoa até guarda o jornal, é um documento, dá uma certa importância, é papel. Papel, ela guarda. Tem gente que faz coleção de jornal. Guarda e fala: “Olha, apareci dez anos atrás”. Você encontra pessoas que fazem isso. Eles têm esse perfil. E fui percebendo que há outro tipo de relação possível entre a universidade e a comunidade que

o jornal pode construir. Agora, para mim, por exemplo, o Jornal do Jardim São Remo é muito mais para os alunos aprenderem.

### **C&E: E como é essa experiência para os alunos da ECA?**

**DO:** A gente percebeu que, ao invés de pensar, primeiramente, em uma experiência de jornal de bairro, local, como foi pensado anteriormente — aqueles jornais de bairro estão acabando hoje, poucos estão funcionando —, eu vejo muito mais a ideia de ampliar a pauta no jornalismo em geral. Isso foi um pouco objeto de discussão na minha livre-docência, quando eu discuti as ideias de Paulo Freire no jornalismo<sup>7</sup>. Nessa discussão, eu utilizo aquele conceito da “Cultura do silêncio”, do Paulo Freire, que o jornalista silencia algumas vozes, silencia algumas fontes. A partir do momento em que ele vai se restringir a um número de fontes mais oficiais, mais do *mainstream*, ele está silenciando grande parte da população. Inclusive, é um elemento legal para essa discussão racial. É um debate que a gente tem feito mais recentemente. E, quando a gente vai para a São Remo, o que eu coloco para os alunos é: “Olha, é uma experiência legal para vocês pensarem como se amplia a sua agenda de pautas e de fontes”. Por exemplo, se você vai discutir o aumento da taxa de juros da Selic, como aconteceu agora, tradicionalmente o jornalismo vai pegar o quê? Os economistas que são ligados ao mercado financeiro, empresários etc. Só que o aumento de juros da Selic afeta também a pessoa que tem um financiamento nas Casas Bahia, a pessoa que está pretendendo comprar uma casa própria, todo mundo. Sei lá, que tem um negocinho, um comércio, e essa pessoa não é ouvida. Está agora essa discussão do Benefício de Prestação Continuada<sup>8</sup> (BPC) — acho o fim da picada ter que cortar o BPC. Algum jornalista ouviu a opinião de quem recebe o BPC sobre isso? Ninguém ouviu, é impressionante. A pessoa que depende do salarinho para manter a família, não tem a opinião dessas pessoas, não existem, elas são apenas custo. E, quando a gente vai observar que há esses silenciamentos, o jornal da São Remo é uma experiência de romper essas barreiras, e até de despertar nos alunos de jornalismo a perspectiva de ampliar as fontes e ter essa perspectiva de romper os silenciamentos que o jornalismo coloca.

### **C&E: É um campo desconhecido para eles. E onde são feitas as reuniões de pauta? Na própria comunidade?**

**DO:** Sim, porque tem uma coisa muito complicada que os alunos estão sentindo na pele agora. O pessoal da São Remo não aceita dar entrevista por telefone, nem por celular, nem por WhatsApp. Tem que ir lá, porque eles não confiam. “Quem está mandando mensagem para mim?” Querem ver a pessoa, porque a relação é pessoal.

### **C&E: Temos a sensação de que a São Remo é um microcosmo, porque eles estão criticando as *fake news*.**

7. Publicado como “Jornalismo e emancipação: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire” (Editora Appris, 2017).

8. O BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade.

“O racismo estrutural deve ser discutido a partir das profundezas,  
não das superfícies”: entrevista com Dennis de Oliveira

• Cláudia Nonato e Edilaine Heleodoro Felix

**DO:** Exato. Uma coisa é um deputado ter uma assessoria de imprensa, está acostumado. Agora uma pessoa que está em casa, vai ser entrevistada, por que está mandando WhatsApp? Não! Vem aqui falar comigo. Até como valorização mesmo. Tem que ir lá, não adianta. Você usa o WhatsApp para marcar, mas tem que ir à casa dela, tomar um cafezinho, conversar.

**C&E:** E por que vocês sentiram a necessidade de criar um manual de redação para o jornal *Notícias do Jardim São Remo*?

**DO:** Nós fizemos o manual de redação do São Remo. A gente também criou um portal, *Central Periférica*, na época da pandemia de covid, quando as aulas eram on-line, e não foi possível fazer o jornal da São Remo, que ficou um ano parado. Como era laboratório, a gente criou esse portal com notícias das periferias, porque o pessoal estava espalhado pelo Brasil afora — tinha gente até de fora do Estado de São Paulo. E qual era a ideia? Que cada um fizesse notícias de bairros periféricos próximos de onde residia. Eles produziam e faziam o portal. Quando voltou a aula presencial, nós mantivemos o portal até como laboratório inicial, produção de matérias mais rápidas e tal, e o *São Remo* se manteve como um jornal que já tem uma posição um pouco mais elaborada. Então, a gente fez o manual de redação dos dois veículos. Nós vamos deixá-lo disponível na internet, para qualquer pessoa acessar. Nós imprimimos uma quantidade pequena para deixar na biblioteca, para alguns alunos. O acesso será livre.

**C&E:** Ao longo da carreira, você apresentou o programa *Farofa Crítica*, participa do portal Fórum, tem o programa *Ação Negra*, fez o *Café Filosófico*, esteve na bancada do *Roda Viva*, tem *podcast*, vídeos no Instagram. Qual é a sua relação com as redes sociais? Você acha que esse movimento é educador?

**DO:** Depende, pode ser, né? [risadas]. Não necessariamente. Tento ser, mas isso foi muito mais levado pelas circunstâncias. Eu não sou uma pessoa muito afeita à rede social, *influencer*. Eu, por exemplo, não conheço, não domino muitas técnicas e tenho dificuldade de entender um pouco umas técnicas de *clickbait*<sup>9</sup>, de SEO<sup>10</sup>, não sei. Isso, tem um pessoal que me ajuda a fazer, uma turma que está mais antenada. As circunstâncias foram me levando um pouco, foram me convidando, fui fazendo. O *Farofa Crítica* foi assim, como se fosse uma brincadeira. Primeiro o nome, foi engraçadíssimo. Eu estava em casa, gosto de cozinhar — essa é uma das minhas paixões —, e fiz um prato, uma farofa cítrica, que aprendi em uma receita, em que a base é um suco cítrico, de limão e laranja, e fica uma farofa com um gosto azedinho. Daí eu coloquei no meu Facebook: “Ah, fiz uma receita aqui, farofa cítrica”, e um ex-orientando meu, que agora está formado, o Babel (Babel Hajjar), falou: “Farofa crítica? O que é isso?”, e eu disse: “Não, cítrica, cara”. “Ah, cítrica! Mas é um nome legal para um programa”. Depois, eu estava na chefia do departamento, e o Alexandre Gennari, aqui do laboratório, falou: “Vamos fazer um programa aqui

9. Tática usada na internet para gerar tráfego on-line por meio de conteúdos enganosos ou sensacionalistas. Também chamado de “caça-clique”, esse termo refere-se também à quebra de expectativa por parte do usuário que foi “fisgado” por essa isca de cliques.

10. Sigla para *search engine optimization*, que significa “otimização para motores de busca”. É uma estratégia de marketing digital que visa melhorar o posicionamento de um site nos resultados de busca.

no laboratório, que está meio ocioso”, e eu falei: “Tá bom. Que tal chamar *Farofa Crítica*?” “Pô, legal esse nome”, e foi! A gente começou a fazer, entrevistando algumas pessoas. Se você pegar os programas iniciais, estão horríveis. Eu sou muito ruim em televisão, sou péssimo de gravar, fico nervoso. Com o tempo, eu fui descontraindo um pouco mais e pegando o jeito. Mas eu parei com o *Farofa Crítica*, é muita coisa com pouco tempo [risadas].

**C&E: E as outras redes, como o Instagram?**

**DO:** É, o Instagram, na verdade, é uma aluna que está ajudando, está fazendo as postagens, né? Tem uma bolsista minha que está cuidando disso. E o *Ação Negra na Fórum* é um programa que a gente montou com o pessoal do movimento negro. Então, alguns colegas meus, o Juninho (Joselício Junior), o Fábio (Fábio Nogueira, professor da Uneb-Bahia), Danilo (Danilo Benedicto), a Tatiana Oliveira, Tâmara Pacheco, a gente montou uma rede. Primeiro, a gente montou uma rede de intelectuais, de marxismo negro, porque a gente estava discutindo a questão do Clóvis Moura, as obras de intelectuais negros marxistas pouco conhecidos, e, a partir daí, a gente quis fazer um programa. O Renato Rovai, da *Revista Fórum* — eu fui da banca dele, somos amigos —, me convidou já há um tempo para montar um programa, me liberou o horário de sábado, e a gente começou a fazer esse programa aos sábados.

**C&E: Qual dessas mídias você gosta mais?**

**DO:** Eu gosto de impresso. Eu sou do impresso, eu sou do texto. Eu gosto de ler jornal, eu assino jornal impresso ainda, eu gosto de leitura, é paixão minha, sou incorrigível.

**C&E: Você escreveu os livros *Jornalismo e Emancipação* (2017); *Jornalismo e os dilemas da sociedade da inflação de informações* (2018); *Iniciação ao ensino de jornalismo* (2020); *Racismo estrutural* (2021); *Periferias insurgentes* (2021) também. Essa sequência nos dá a impressão de ser temática. É isso mesmo?**

**DO:** É. O *Periferias Insurgentes* foi produto de uma pesquisa coletiva do IEA, do Programa do Ano Sabático. Eu tenho estudado muito isso: esses coletivos periféricos de comunicação, de cultura. É uma coisa que me encanta bastante. Desde 2014, 2015, eu tenho estudado essas questões, porque eu vejo que ali, geralmente, é outra forma de organização da sociedade, como estão utilizando as tecnologias de informação e comunicação. A minha companheira, Eliete Barbosa, estuda as mulheres negras nas periferias. O livro dela, inclusive, é sobre isso: *Negras Lideranças*. Tanto o mestrado como o doutorado dela foram sobre isso, e a gente até conversa muito sobre o tema. É que as mulheres negras criam redes, sempre criaram redes. De que forma? Elas vão para os espaços, para o público, a saúde ou educação, o que for, porque o machismo as obriga a

cuidar da família. Aí ela encontra outra mulher negra também e junta, outra, e outra, e outra. Vão se juntando, vão descobrindo coisas em comum e vão brigando. Tanto é que — isso é interessante, entra para o jornalismo, percebi isso depois, a partir dessa leitura dela — quando você pega o (telejornal) *Bom Dia São Paulo*, tem aquelas reportagens de reclamações da periferia, de falta de água e tal, e é só mulher que está reclamando, pode ver. Sempre mulher. Qualquer movimento de periferia, é a mulher que está à frente. E na São Remo também, só mulherada. É impressionante isso, porque, quando você vai subindo na escala para chegar ao poder, vai masculinizando. Então você tem, assim, na base, mulheres — mulheres negras, na sua maior parte —, mas, quando chega no topo...

**C&E: Nas lideranças?**

**DO:** É. Pega o Guilherme Boulos, líder do MTST, um homem branco. Pega a base das ocupações: tudo mulher negra. As cozinhas solidárias: só mulheres negras. São mulheres que organizam os movimentos de ocupação de moradias, fazem a comida, cuidam das crianças. E a Eliete comentou que, por exemplo, até quando vai ter uma passeata, um protesto em frente à prefeitura, quem vai organizar o ônibus, o lanche? Elas que vão organizar, pegar o pessoal, pegar o nome, estão à frente de tudo.

**C&E: De volta à sequência dos seus livros, vimos que você sempre parte do jornalismo para as bordas em suas temáticas. Para a questão racial, periférica, da população. E quais são as outras questões que te afetam e que poderiam se transformar em um futuro livro?**

**DO:** Eu estou escrevendo um livro chamado *Ação direta do capital*. Já estou na metade, era para terminar no final do ano, mas não vai dar tempo. Eu iniciei esse debate com o *Racismo Estrutural*, cuja ideia é a seguinte: é um esvaziamento das estruturas de intermediação política. Você tem grandes conglomerados de capital que vão decidindo, *a priori*, sem nenhum tipo de mediação, de debate, e eu estou escrevendo muito sobre isso. Pega, por exemplo, o caso do Uber. O Uber chegou aqui no Brasil e não tinha nenhuma regulamentação desse transporte por aplicativo, então você corre atrás de uma coisa já colocada de fato. Isso vem acontecendo há muito tempo, pega a questão do capital financeiro, os transgênicos... Você tem um grupo de corporações que está definindo o que tem que fazer, o que tem que ser, vão impondo padrões de sociabilidade, e os poderes institucionais são muito fragilizados, não conseguem dar conta e correm atrás de algo já colocado.

**C&E: Você foi testemunha de muitas lutas, grandes conquistas, seja pela política de cotas, ou por questões econômicas da população. Recentemente, você comentou, em uma entrevista, que estão surgindo várias críticas ao chamado “identitarismo”, às chamadas “pautas identitárias”, vindas não só**

da direita, mas até da Academia. No mundo do trabalho, por exemplo, há uma discussão em torno da diversidade, que foi conquistada há pouquíssimo tempo e já está sendo deixada de lado pelas empresas norte-americanas, que estão encerrando os programas DEI (Diversidade, Equidade e Inclusão) a mando do presidente Donald Trump. A que você atribui essa mudança de pauta?

**DO:** Os Estados Unidos estão passando por uma fase, eles estavam no *color blindness*... São várias questões. Primeiro, que eu tenho colocado há muito tempo: a gente tem que entender as diferenças entre Estados Unidos e Brasil.

**C&E:** Sim, mas depois essas questões chegarão aqui.

**DO:** Sim, por influências. Mas até a fórmula da agenda antirracista dos Estados Unidos que chega aqui não responde aos nossos dilemas. Não responde porque, primeiro, a população negra dos Estados Unidos é 15%; aqui, é 58%. Segundo, até historicamente falando, a escravidão nos Estados Unidos foi residual, foi na parte mais atrasada da economia colonial dos Estados Unidos, que é o Sul; e aqui foi central na economia colonial. E terceiro, havia um projeto nacional nos Estados Unidos que libertou a população escravizada — o Norte contra o Sul — por meio da Guerra Civil. Então, o projeto capitalista norte-americano, quando foi construído no século 18, século 19, ele, precisava acabar com a escravidão, e depois, nos anos 60, no auge do crescimento dos Estados Unidos, da economia norte-americana, interessava, naquele momento, para alguns setores da burguesia americana, incorporar parte da população negra ao mercado de consumo. Tanto é que o governo Kennedy apoia a ação afirmativa em certo momento, não porque ele queria, que fosse antirracista, nada disso, mas porque, naquele momento, interessava ter um setor da população negra como consumidora, a ponto de que hoje você tem, de fato, um mercado consumidor negro que é razoável nos Estados Unidos. Eu conversei com uma diretora de agência de propaganda americana, chamada *Burr Communications*<sup>11</sup>. Essa agência é especializada em fazer peças publicitárias de produtos para consumidores negros, com contas da Procter & Gamble, da Pepsico, do governo dos Estados Unidos. Eles têm pesquisas sobre o que o consumidor negro americano quer ver para poder consumir, como o McDonald's, e é impressionante. O material que ela faz é muito bonito, bem-feito. Há uma situação muito objetiva ali, mais de 50 anos de ação afirmativa. Com a eleição do Barack Obama, alguns consideram que já acabou, que a pauta da ação afirmativa já deu conta, está resolvida. Então, chegou lá o *color blindness*, não precisa mais, agora é cada um por si, o Estado liberal americano já absorveu a diversidade — e é essa a ideia que estão promovendo. Por isso que hoje, na verdade, a democracia racial brasileira chegou lá agora; a gente exportou para lá. E o que tem se discutido muito, em certos setores do movimento negro norte-americano, é que essa agenda da diversidade lá não é mais suficiente. Então, você vai pegar, por exemplo, aquele livro da Michelle Alexander, *A*

11. BURR COMMUNICATIONS. Disponível em: <https://www.burrcommunications.com/>. Acesso em: 25 jan. 2025.



*Nova Segregação – The New Jim Crow.* O que é o novo Jim Crow? O novo Jim Crow, para ela, é uma segregação que é sutil. Ela fala: ao mesmo tempo que o Barack Obama está na presidência, tem a classe média negra americana, tem um encarceramento em massa nos Estados Unidos. A política racial está colocando isso: é uma política racista, embora não seja explicitamente racista como foi a segregação racial na época do Jim Crow. Isso aconteceu lá, então esse é o processo.

**C&E: Os estadunidenses consideram que as pautas a favor da diversidade não são mais necessárias porque consideram que atualmente todos(as) estão equiparados(as)? E o que vai valer a partir de agora, a meritocracia?**

**DO:** Exato, já tiveram oportunidades. E tem outro aspecto ali, que é aquela discussão que a Nancy Fraser faz, quando ela fala do neoliberalismo progressista, que manteve a base liberal, mas incorpora certos setores da diversidade, LGBT, negro etc. Ela fala que esse projeto foi pensado pelo capital financeiro norte-americano, capital financeiro que banca, inclusive, o Partido Democrata, e não apenas uma parte. E questiona: qual o problema dessa agenda? É uma agenda que não só não resolve os problemas da população negra, LGBT, de mulheres, como também cria uma situação de tensão com a população trabalhadora branca, que tende a ir para a extrema direita, e a gente viu a eleição do Trump agora, que ganhou no voto popular. Os trabalhadores brancos votaram no Trump, e até alguns trabalhadores negros e imigrantes. Você vai ter até uma incorporação desses setores que, historicamente, estão mais ligados aos democratas para a extrema direita. E isso é um problema. E a Fraser antecipa, nesse texto, que isso aconteceria. No Brasil, é um pouquinho mais complicado pelo seguinte: além das questões que eu já coloquei, históricas, da quantidade e tudo mais, a ação afirmativa no Brasil não surge contra uma política de segregação oficial, ela entra em contraponto a uma política de democracia racial. Essa é a diferença, porque o Brasil viveu todo esse tempo no meio da democracia racial. Então, primeiro, houve uma necessidade de racializar a discussão, porque havia uma negação. Tanto é que o contraponto à ação afirmativa foi: "Não, o Brasil não é racista, todos são iguais, todo mundo pode ir lá e fazer", é isso, essa é a reação. "O Brasil não tem isso, não é assim, é uma coisa dos Estados Unidos", foi essa a reação dos setores contrários às cotas. E isso é bem interessante. Então, o que nós enfrentamos foi a democracia racial, e tivemos que explicar que lá não existe isso, e como é que funciona o racismo no Brasil. Trabalhar com ação afirmativa é, muitas vezes, mais complexo no Brasil, é mais difícil. E o debate que você vai ter contra a ação afirmativa sempre tenta remeter a essa referência norte-americana. O identitarismo, por exemplo — é claro que você pode até encontrar pessoas aqui, do movimento negro, que se guiam por essa cartilha norte-americana identitária — mas é uma parte, não é a maioria. Para mim, isso é uma desonestidade intelectual, política e intelectual, com todo o respeito ao (sociólogo) Jessé de Souza, que

critica o identitarismo como responsável pelas derrotas da esquerda — todo o respeito a ele — mas é desonesto isso, porque não é identitário, não é. Se você pegar, por exemplo, as agendas que o movimento antirracista brasileiro coloca, são agendas de políticas públicas: educação, saúde, nesse sentido. Você pode pegar a maior parte dos deputados e deputadas negros eleitos, é essa a agenda que eles colocam: de melhoria do serviço público, que nunca existiu no Brasil. Então, é falso qualificar o movimento negro como um todo como identitário. Na verdade, o identitarismo está muito mais no branco do que no negro, é o que a gente vê.

**C&E: Esse movimento voltado para a diversidade durou muito pouco, sobretudo no Brasil.**

**DO:** É muito interessante, porque, no Brasil, o racismo tem um objetivo muito claro, muito nítido, que é o seguinte: ele serve para você manter um padrão de exploração brutal da mão de obra. Essa é a ideia. Nos Estados Unidos, por exemplo, chegou-se até a discutir a diversidade como paradigma da administração de empresas. Por aqui, nem pensar, está fora de cogitação. Você pega essa discussão da PEC contra a jornada 6x1<sup>12</sup>, a reação do pessoal é impressionante: “Não dá, tem que trabalhar, trabalho infantil”. Você tem uma cultura instituída aqui no Brasil de exploração brutal, que é herança escravocrata. Esse é o problema que acontece aqui. O que a gente enfrenta no Brasil é muito mais complicado, muito mais difícil. Então, quando há essas pautas identitárias nas empresas, pontualmente, por pressão violenta, nós já tivemos, e ainda são muito pequenas — e já querem acabar. Não é brincadeira.

**C&E: As pessoas reclamam que os cursos e programas de diversidade implantados pelas empresas geralmente são voltados para as minorias, que sentem o preconceito todos os dias na pele. Para essas pessoas, quem precisa aprender, na verdade, são os brancos.**

**DO:** Porque o pessoal não tem responsabilidade quanto a isso. “Não, eu não tenho nada a ver com isso. Não sou culpado”.

**C&E: Você declarou que defende que a política de direitos humanos seja feita do ponto de vista de carreira do Estado e não a partir de ações feitas de parceria com o terceiro setor, como tem sido realizado tradicionalmente nos governos anteriores. Você pode explicar um pouco mais a respeito sobre isso? Como seria essa gestão?**

**DO:** Acho que o Estado brasileiro tem que assumir os Direitos Humanos não só como compromisso ético, mas como uma política efetiva, que implicaria, por exemplo, você ter um projeto transversal na segurança pública, na educação, na saúde, tudo isso. Não pode ser uma coisa na caixinha, colocar os Direitos Humanos ali, fechado, essa turma que vai lá para, eventualmente,

12. A PEC do 6x1 é uma proposta pelo fim da jornada de seis dias de trabalho para um dia de descanso. A PEC estabelece jornada de quatro dias por semana e três de descanso.

quando o problema acontece, faz uma intervenção para minimizar danos, ser algo que faça parte dessa lógica. Eu sei que é difícil isso, porque essa cultura da violência está muito arraigada no Brasil, você tem uma dificuldade de pensar em direitos humanos, acha que é direito de bandido, e não é isso. Você tem que pensar em uma relação equilibrada com as pessoas, é isso que a gente defende. O que acontece normalmente é essa questão dos direitos humanos como política do terceiro setor. Primeiro, não é que eu seja contra o terceiro setor, eu tenho muitos senões com isso, porque é projeto neoliberal, e você acaba terceirizando obrigações do Estado. Se o seu governo, que efetivamente tem esse compromisso com os Direitos Humanos, ele tem que assumir como política interna. Então, tem que ser carreira do Estado, tem que ser uma temática que esteja presente em todas as áreas: na área da Saúde, na área da Educação, na área da Segurança Pública, na área da Justiça. Não é algo que está ligado apenas à dimensão punitiva, como alguns pensam. É lógico, presídios, sem dúvida, o aparato policial, mas, por exemplo, é um desrespeito aos Direitos Humanos ter filas de pessoas dormindo no chão na área da saúde, esperando atendimento. Isso é um desrespeito. Você tem, por exemplo, a pessoa que mora em um bairro periférico e tem tiroteio, o cara precisa sair e não dá para sair de casa. Então, pensar os Direitos Humanos como política do Estado é o Estado atuar como ente responsável pela sociedade, para garantir essa situação mais equilibrada para todos.

**C&E: Você sempre enfatizou a ética como eixo central do jornalismo. Você considera que o jornalismo feito nos moldes atuais mantém uma postura ética?**

**DO:** Qual é o problema do jornalismo hoje? O jornalismo nasce da ideia de ser o "cão de guarda" ("watch dog"), fiscal do poder. Com o tempo, vai caminhando, tem um processo de mercantilização, mas hoje ele está muito mais parecido com uma instituição que se seduz pelo fascínio de estar no poder, próximo ao poder, às esferas da alta cúpula, muito mais isso do que, necessariamente, como fiscal do poder próximo ao cidadão. Lógico, as empresas jornalísticas são responsáveis por isso também, mas isso está muito ligado a essa crise da democracia. Parece que a gente não acredita na democracia, nesse projeto da modernidade, tem que se reinventar. Isso acontece porque a democracia não pode ser restrita apenas à dimensão formal, à dimensão procedimental. Porque uma pessoa que mora numa periferia, numa favela, por mais que vá votar, a democracia não quer dizer nada. Porque, de que adianta votar de 4 em 4 anos se você continua tendo esgoto a céu aberto, não tem vaga na creche, não tem vaga na escola, violência e tal? Que democracia é essa? Então, a democracia é uma palavra vazia de sentido para a maioria da população brasileira e, por ser vazia de sentido, todas as instituições da democracia também entram em crise, inclusive o jornalismo. Então, o que é o jornalismo de fato? Muitas vezes, fica parecendo um jogo de celebridades

da política, da esfera pública, do que necessariamente esse espaço de diálogo, de tensão das forças políticas, das forças sociais que estão em debate. Esse é o problema: ele virou um espaço de sedução, de estar próximo ao poder. Por isso que o jornalismo que a gente faz na São Remo, que eu estava contando aqui, é muito isso, de amassar barro. E a gente fala assim: “Olha, se você não anda de ônibus, não pega metrô, não vai ao estádio de futebol, não vai ao boteco, você não pode ser jornalista no Brasil, porque a vida está aí”, exemplos muito objetivos. Um exemplo que eu dou no meu livro, que eu falo que fui ao jogo de futebol do Santos com o meu sobrinho: acabou a água do estádio do Santos, na Vila Belmiro, um calor desgraçado, o pessoal pegando sorvete e jogando na cabeça para se refrescar, banheiro horroroso, com cheiro ruim, banheiro sem água e pior ainda. E no dia seguinte, não tinha uma linha no jornal sobre isso. Porque o repórter foi lá, entrevistou o jogador de futebol, aquele papo furado de sempre. O torcedor que vai lá é ausente na reportagem. O torcedor que banca, que compra, que tem a paixão, não existe. Como é que a equipe fornece um serviço desses para o seu torcedor e o jornalista lá, não tem que ser o *watch dog*? Como assim? Por que não foi ver isso, estar lá junto, foi cobrar? Nada, não. Não aparece, é ausente. Por que quem vai para o estádio de futebol? Trabalhador, pessoa pobre que gosta. Então é isso: é ausente, silenciamento. Por conta disso, estamos em crise da democracia. O cara não percebe mais aquilo como um espaço no qual ele possa se ver, ver o canal de reclamação que ele possa ter. Não está, está fora. Então virou meramente um jogo de celebridades, a ponto de que hoje, uma coisa que a gente percebe — quem fala isso é o Venício Lima —, a novela pauta muito mais o debate público do que o jornal. A novela traz debate, racismo, LGBT... A novela traz o debate. É impressionante isso. É uma coisa louca: a novela tem muito mais importância pública do que o jornalismo. E, quando chega nesse ponto, acabou. Que raio é isso? Uma ficção, um personagem de novela acaba sendo o cara que vai ser o canal de expressão das reclamações da população, e não mais o jornalista, o repórter? Acabou, né? Então esse é o problema do jornalismo que temos hoje, não só no Brasil, acho que no mundo todo. Eu acho que o jornalismo é fundamental para a democracia, só que tem que ser reinventado. E a ética é esse compromisso público. A ética não são só os procedimentos formais — ouvir dois lados, aquela coisa toda —, isso o pessoal até faz, mas é o compromisso público. Quando o jornalista não cumpre esse compromisso público, se distancia, ainda que faça os procedimentos formais do código de ética. O que vai acontecer? Você vai ter outras estruturas informativas, que não são jornalísticas, as das *fake news*. E, ainda que elas expressem mentiras, elas têm outros canais de aproximação com esse público que está distante, que acaba as legitimando. As *fake news* têm uma estética parecida com a narrativa jornalística, e elas se disseminam por uma lógica da rede social que é muito interessante, porque é a pessoa que te conhece que manda para você. Então, a validade dela não está na informação em si, está na pessoa que mandou.

“O racismo estrutural deve ser discutido a partir das profundezas,  
não das superfícies”: entrevista com Dennis de Oliveira

• Cláudia Nonato e Edilaine Heleodoro Felix

Então essa proximidade do interlocutor que manda a informação — é seu tio, seu amigo, namorado e tal —, pelo WhatsApp, acaba dando um valor para aquela informação, mesmo ela sendo falsa. A instituição jornalística, que teria o papel de fazer essa mediação do público com as estruturas de poder, como ela vai se distanciando cada vez mais e não fazendo a leitura correta de quais são os dilemas da sociedade, como é que você vai fazer essa mediação com o público? Ela vai perdendo força. Então não é o problema da internet em si. Essa é uma discussão idiota, porque a audiência da Folha iria para a UOL, da Globo ia para o G1, e não acontece isso. Não está migrando, mudou de plataforma, pronto, beleza, não é esse o problema. Não é isso. A *fake news* está acontecendo porque há um distanciamento. E é essa autocritica que os jornais não querem fazer. Ficam com raiva, falam que o pessoal é burro, que o jeito certo é o deles, acabou e ponto.

## REFERÊNCIAS

BURR COMMUNICATIONS. Disponível em: <https://www.burrcommunications.com/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação**: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.





# Tecnologias digitais, atividade docente e crise sanitária: considerações sobre a obra "Educomunicação no contexto pandêmico"

Rogério Pelizzari de Andrade

*Doutor em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Coordenador do GP Comunicação e Educação da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação – Intercom (gestão 2025–2027).*

*E-mail: rpelizzari@alumni.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4947-8489>.*

**Resumo:** A obra aqui resenhada, *Educomunicação no contexto pandêmico*: desafios do ensino remoto, analisa os impactos da pandemia de covid-19 na educação básica no Brasil, com base em uma pesquisa realizada com 447 docentes. Organizado pelo grupo de pesquisa MECOM da ECA/USP, o livro aborda a falta de infraestrutura tecnológica, o déficit na formação docente e os desafios do ensino remoto emergencial e híbrido na crise sanitária. O estudo examina temas como a plataforma da educação e a influência exercida pelas *big techs* no cotidiano escolar. Também discute a aceleração social do tempo, intensificada pela onipresença dos dispositivos digitais, propondo regulamentações que garantam o uso ético das tecnologias.

**Palavras-chave:** educomunicação; aceleração social do tempo; ensino remoto; plataforma; covid-19.

**Abstract:** The reviewed work, *Educomunicação no contexto pandêmico*: desafios do ensino remoto, analyzes the impacts of the COVID-19 pandemic on basic education in Brazil, based on a study conducted with 447 teachers. Organized by the MECOM group at ECA/USP, the book addresses the lack of technological infrastructure, deficiencies in teacher training, and the challenges of education during the health crisis. The study discusses topics such as the platform of education and the influence of big tech companies. It also examines the social acceleration, heightened by the omnipresence of digital devices, proposing regulations to ensure ethical practices.

**Keywords:** educommunication; social acceleration; remote education; platform; COVID-19.

**Recebido:** 29/12/2024

**Aprovado:** 18/02/2025

## 1. APROXIMAÇÃO INICIAL

O lançamento do livro *Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto*<sup>1</sup> pela Editus, em dezembro de 2024, encerra um ano marcado por amplas discussões sobre os efeitos dos dispositivos de comunicação digital e das redes sociais, especialmente entre os jovens. Fruto do trabalho mais recente do grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM), que é sediado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e coordenado pelo professor doutor Adilson Citelli, a obra reúne textos baseados em levantamento realizado junto a professoras e professores do ensino básico em âmbito nacional, entre novembro de 2021 e junho de 2022. O trabalho contribui com o debate acerca dos impactos da crise sanitária causada pela covid-19 na educação formal, considerando a mediação tecnológica nas atividades escolares e as possíveis consequências do uso excessivo e sem regulação desses aparatos e de suas linguagens.

Dividido em oito capítulos, o livro confirma e aprofunda reflexões promovidas por outras pesquisas a respeito da falta de infraestrutura e de formação adequada para os(as) docentes durante o “ensino remoto emergencial”, bem como na retomada gradual das atividades presenciais, quando foi adotado o chamado “ensino híbrido”<sup>2</sup>. A obra também dialoga com temas contemporâneos que, nos últimos tempos, deixaram de estar restritos à esfera acadêmica e passaram a repercutir no noticiário cotidiano. Entre eles, podemos destacar: a presença ostensiva dos algoritmos nas interações humanas; a falta de regulamentação das *big techs* e o controle que elas exercem sobre nossos dados pessoais, hábitos de consumo, acesso à informação etc.; os malefícios causados pela exposição indiscriminada de crianças e adolescentes às telas, especialmente aos *smartphones*; a precarização das relações de trabalho e as doenças físicas e mentais associadas ao processo de aceleração social do tempo; a violência contra profissionais de ensino; e a plataformação da educação, entre outros.

A investigação integra o projeto de pesquisa “Comunicação e Educação: Mediações Tecnossociais no Ensino Básico”<sup>3</sup>, que também resultou no relatório digital “Ensino Remoto e Transições Associadas”<sup>4</sup>, publicado em dezembro de 2023. Ao todo, 447 docentes responderam a um formulário eletrônico composto por 34 questões, que se orientavam pelas seguintes “linhas de força”:

identificar o perfil dos(as) entrevistados(as) e seus hábitos midiáticos; conhecer a infraestrutura das escolas, sobretudo quanto à existência e uso dos mediadores tecno-comunicacionais; verificar se os(as) docentes possuíam equipamentos de uso pessoal voltados à realização das aulas e atendimentos remotos; analisar as estratégias adotadas pelas escolas para ajustar as demandas requisitadas ao ensino praticado durante a pandemia; indagar sobre a formação inicial e mesmo continuada dos(as) docentes no sentido de trabalhar com os dispositivos tecnológicos nos fazeres educativos; entender as mudanças pelas quais passaram os(as) docentes, tendo em vista a necessidade de se adequarem aos ritmos temporais ditados pelas sociotécnicas<sup>5</sup>.

1. CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. v. 8.

2. O livro inclui o item “Termos e expressões em uso na pandemia”, dedicado exclusivamente à descrição de palavras e denominações que se tornaram comuns durante aquele período no contexto educacional. Organizada em ordem alfabética, a lista apresenta, além de “ensino remoto emergencial” e “ensino híbrido”, definições para expressões como “aula síncrona”, “aula assíncrona”, “ensino flex” e “ensino à la carte”, entre outras.

3. A investigação foi apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4. CITELLI, Adilson. (coord.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003159913.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

5. CITELLI, Adilson. Apresentação e delimitações. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 16-17.

A maioria dos(as) participantes lecionava nos ensinos fundamental e médio das redes públicas estaduais e municipais de 21 unidades da federação. Os estados que registraram o maior número de respostas foram São Paulo (59,7%), Pernambuco (11,4%), Bahia (10,3%) e Santa Catarina (6%).

Com a colaboração de 15 pesquisadores<sup>6</sup>, a obra fundamenta-se em pressupostos teóricos e metodológicos de perspectiva interdisciplinar. Elaborada a partir do trabalho coletivo, ela se orienta, principalmente, por referências que já acompanhavam os trabalhos desenvolvidos pelo MECOM, situando-se na interrelação entre os campos da Comunicação, da Educação e da Linguagem. Como destaca Citelli,

evocamos o entendimento comunicativo-cultural de Jesús Martín-Barbero; a educação emancipadora freireana; o dialogismo interativo bakhtiniano; o debate sobre o lugar das tecnologias na sociedade contemporânea, provindo, sobretudo, de Evgeny Morozov, Giselle Beiguelman e Shoshana Zuboff; e as reflexões envolvendo a aceleração social do tempo feitas por Hartmut Rosa, Carlo Rovelli e Jonathan Crary. Tais indicações — para ficarmos em algumas delas — transitam por elementos comuns, que buscaram seja garantir a unidade conceitual e operacional da nossa pesquisa, seja assegurar os pontos de atração e a coerência interna entre os capítulos deste livro. Daí os inevitáveis encontros e desdobramentos, cujas fontes teóricas localizam-se, por exemplo, nas sociotécnicas, nos configuradores culturais em circulação nas salas de aula, nos jogos de linguagem a alimentarem os discursos escolares e não escolares, assim como os trânsitos entre eles<sup>7</sup>.

Embora estruturados a partir de temas específicos, os capítulos mantêm um profícuo diálogo entre si, com o compartilhamento de ideias e autores, e a utilização, em alguns casos, dos mesmos dados sob perspectivas distintas. O texto também foi organizado de forma a orientar os leitores e leitoras para diferentes pontos do compêndio, quando um assunto tratado de maneira secundária em determinado capítulo é abordado com maior profundidade em outro.

Como observamos no parágrafo introdutório desta resenha, o ano de 2024 foi marcado por diversas iniciativas que buscaram discutir e minimizar a influência e os impactos dos dispositivos tecnológicos de comunicação nas sociedades contemporâneas e, de maneira particular, entre crianças e adolescentes. Sem pretensão de esgotar o assunto, poderíamos citar o lançamento do livro *A geração ansiosa*<sup>8</sup>, que teve forte cobertura da imprensa nacional<sup>9</sup>. Outro exemplo são as ações promovidas no Rio de Janeiro, por meio de decreto municipal<sup>10</sup>, e em São Paulo, a partir de lei estadual<sup>11</sup>, além do projeto de lei já aprovado no Senado Federal<sup>12</sup> e em tramitação na Câmara dos Deputados, que propõe a proibição do uso de celulares nas escolas públicas e privadas da educação básica.

Na esfera internacional, duas leis entraram em vigor, em meados de 2024, no estado de Nova York, com o objetivo de dificultar o acesso dos jovens às plataformas digitais. Uma delas determina que as redes sociais e lojas de aplicativos obtenham autorização dos pais para que menores de 18 anos possam

6. A investigação originalmente contava com a participação de 16 pesquisadores, incluindo a doutora Sandra Falcão. Ela colaborou intensamente nos diferentes projetos desenvolvidos pelo MECOM ao longo da última década, tendo atuado de forma ativa na formulação do questionário, na coleta e no início da tabulação dos dados do projeto "Comunicação e Educação: Mediações Tecnossociais no Ensino Básico", mas faleceu, em setembro de 2022, quando o trabalho ainda estava em curso.

7. CITELLI, op. cit., p. 16.

8. HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

9. Poderíamos citar, por exemplo, o episódio #1236 de *O Assunto*, podcast do G1 apresentado pela jornalista Natuzia Nery, que foi ao ar em junho de 2024, no qual se repercutiu o livro e a adoção de medidas para banir o celular entre crianças e adolescentes nas escolas. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2024/06/17/o-assunto-1236-celular-nas-escolas-banir-ou-adotar.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2024. Podemos mencionar também que o psicólogo social e autor da obra, Jonathan Haidt, foi entrevistado no Roda Viva de 9 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/1upX4DqpVwY>. Acesso em: 23 dez. 2024.

10. RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio n.º 53.918, de 1 de fevereiro de 2024**. Regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/02/DECRETO-53918-2024.pdf>.

TO-RIO-No-53918-DE-10-DE-FEVEREIRO-DE-2024. pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

11. SÃO PAULO. **Lei n.º 18.058, de 05 de dezembro de 2024.** Altera os artigos 1º a 3º e inclui os artigos 4º a 6º na Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007, proibindo a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 6 dez. 2024. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/12/Acessorio/1000595692\\_1000737950\\_Acessorio.pdf](https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/12/Acessorio/1000595692_1000737950_Acessorio.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

12. BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 4.932, de 2024.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/166801#>. Acesso em: 23 dez. 2024.

13. STOKEL-WALKER, Chris. As novas leis que tentam tornar redes sociais menos viciantes para crianças e adolescentes. **BBC News Brasil**, 6 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2x0g-71452vo#>. Acesso em: 23 dez. 2024.

14. RITCHIE, Hannah. Os argumentos a favor e contra veto de redes sociais para menores de 16 anos na Austrália. **BBC News Brasil**, 30 nov. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cdrdrj33xln#>. Acesso em: 23 dez. 2024.

acessá-las. A outra restringe a coleta de informações pelos provedores de aplicativos dos usuários que ainda não tenham atingido a maioridade<sup>13</sup>.

As autoridades australianas foram mais longe, com a aprovação de legislação que proíbe o uso de redes sociais por menores de 16 anos<sup>14</sup>. O país foi a primeira nação do mundo a adotar medidas tão restritivas em relação às *big techs*, que terão um ano para se adequar à determinação antes de serem punidas pelo descumprimento.

Tais iniciativas e suas repercussões refletem as transformações ocorridas nos últimos anos devido ao excesso de exposição às telas, com graves implicações em diferentes aspectos da vida. São inúmeros os estudos que associam esse fenômeno a distúrbios como o comprometimento da cognição, o aumento da dificuldade de concentração, a fragmentação das experiências, a privação do sono e o desestímulo à socialização.

Como demonstra a obra lançada pelo MECOM, o período pandêmico foi marcado pela intensificação do uso das tecnologias de comunicação, que se tornaram fundamentais para a interação entre as pessoas durante o isolamento social. Apesar das diferenças econômicas e sociais, que influenciaram o maior ou menor acesso a tais tecnologias, os efeitos foram generalizados. Práticas introduzidas e/ou consolidadas naquele momento histórico, como o papel e as formas de utilização dos aplicativos de troca de mensagens em nossas vidas cotidianas e o uso regular de plataformas de videoconferência para a realização de reuniões e formações, não parecem ter retrocedido ao que era antes da crise sanitária.

O ensino remoto emergencial expôs e acentuou as desigualdades, com a educação pública se mostrando incapaz de atender às demandas decorrentes do fechamento das escolas. A precedente ausência de infraestrutura adequada foi agravada pela falta de planejamento, de investimentos e do suporte necessários aos professores e professoras, com impactos provavelmente irreversíveis na formação de milhões de estudantes brasileiros. Ao mesmo tempo, os males causados pelos dispositivos sociotécnicos não se restringiram à parcela economicamente menos favorecida da sociedade. Estudos e medidas adotadas por autoridades de diferentes partes do mundo indicam que os problemas gerados por essas tecnologias também têm alcance pandêmico, com efeitos que atingiram níveis globais.

O texto a seguir está dividido em quatro partes. A primeira, que corresponde aos capítulos 2 e 3, trata da infraestrutura tecnológica disponibilizada pelas unidades de ensino aos(as) educadores(as) e da investigação quanto aos investimentos que eles(as) precisaram fazer, como a compra de equipamentos e contratação de internet, para continuar dando aula. A segunda parte aborda as discussões dos capítulos 4 e 5, que estão relacionadas às estratégias de mobilização, comunicação e orientação desenvolvidas e aplicadas pelas secretarias de educação e escolas, assim como às formações oferecidas ao corpo docente. A terceira parte reúne os capítulos 6 e 7, explorando aspectos ligados à aceleração

social do tempo, considerando a presença dos dispositivos sociotécnicos no cotidiano de professores e professoras e as consequências dessa experiência. Por fim, a quarta e última seção apresenta o capítulo 8, trazendo reflexões sobre a violência na escola e a plataformização do ensino.

Vale destacar que o primeiro capítulo do livro — *O perfil docente no ensino remoto emergencial: aspectos funcionais e pedagógicos* — promove um panorama geral sobre o perfil da amostra. Além de dados, como os já mencionados sobre os estados de origem desses(as) profissionais, a seção reúne números relacionados a variáveis como tempo de docência, faixa etária, quantidade de escolas nas quais eles e elas atuam e nível de ensino para o qual ministram aulas.

## 2. INFRAESTRUTURA: LIMITAÇÕES, DESAFIOS E PRECARIIDADE

Como já mencionado de forma mais sucinta, o capítulo 2 da obra recém-lançada pelo MECOM, intitulado “Infraestrutura tecnológica escolar no ensino remoto emergencial: alcance e limitações para os(as) docentes”<sup>15</sup>, busca verificar quais foram os recursos tecnológicos fornecidos pela gestão escolar aos(as) professores(as) durante o ensino remoto emergencial e aqueles que estavam disponíveis nas próprias escolas no ensino híbrido. Já o capítulo 3, “Impactos da pandemia na educação básica: infraestrutura tecnológica e letramento digital”<sup>16</sup>, tem como foco principal fazer uma análise sobre os equipamentos que esses(as) profissionais tiveram de adquirir — como pacote de internet, computadores e smartphones — para se conectarem com os(as) alunos(as) e ministrarem as aulas a distância. Ele também promove discussão sobre letramento digital.

Uma característica presente não apenas nesses dois capítulos, mas recorrente ao longo de toda a obra, é a retomada de dados da investigação do MECOM que antecedeu o projeto de pesquisa “Comunicação e Educação: Mediações Tecnossociais no Ensino Básico”<sup>17</sup> intitulada “Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico”<sup>18</sup>. Essa pesquisa foi conduzida entre 2018 e 2019 — aproximadamente um ano antes do início da crise sanitária — e resultou na publicação da obra *Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares*<sup>19</sup>. O estudo envolveu 509 professoras(es) e 3.708 estudantes, com o objetivo de examinar se e como os discursos escolares dialogavam com os meios de comunicação e com as questões relacionadas à temporalidade do fazer docente/discente.

A infraestrutura das escolas estava entre os aspectos abordados por aquele levantamento e, inclusive, por essa razão, ele foi citado nos capítulos 2 e 3 da obra recém-lançada. Uma das perguntas do formulário aplicado às(aos) docentes buscava identificar o número de computadores disponíveis nas instituições onde elas e eles lecionavam à época. Os dados revelam que um terço das unidades

15. BIERWAGEN, Gláucia Silva; SOLEDADE, Roberta Takahashi. Infraestrutura tecnológica escolar no ensino remoto emergencial: alcance e limitações para os(as) docentes. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 31-46.

16. NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo de.; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Impactos da pandemia na educação básica: infraestrutura tecnológica e letramento digital. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 47-69.

17. Diga-se de passagem, ambos os projetos de pesquisa compartilham metodologias e estratégias semelhantes para a coleta, organização e análise de dados.

18. CITELLI, Adilson. (org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA/USP, 2020. Disponível em: <https://mecom.eca.usp.br/2021.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

19. CITELLI, Adilson. (org.). **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. Ilhéus: Editus, 2021. v. 7.



de ensino (34%) não possuía sala de informática, e apenas 18,5% contavam com computadores disponíveis em sala de aula.

A pandemia de covid-19, portanto, trouxe à tona as limitações históricas da infraestrutura tecnológica na educação pública nacional. Quando as primeiras medidas de restrição de circulação de pessoas e distanciamento social foram estabelecidas, em março de 2020, o Ministério da Educação revelou completo despreparo para desenvolver um planejamento centralizado, considerando a oferta de auxílio a partir das necessidades locais. A maior parte das ações implantadas para mitigar os efeitos da crise e propor caminhos para dar conta do ensino remoto emergencial ficou sob responsabilidade dos estados e municípios que, em geral, também foram pouco efetivos.

As iniciativas governamentais para equipar escolas com tecnologias enfrentaram limitações significativas. Mesmo com a autorização para a realização de contratos emergenciais, os projetos só foram implementados em 2021, quando já estávamos no segundo ano da pandemia. Foram citados como exemplo dessas ações o programa “Paulo Freire – Conectando Saberes”<sup>20</sup>, que foi instituído pelo Governo da Paraíba por meio da Lei Estadual n.º 12.057, de setembro de 2021, e as medidas adotadas pela Prefeitura de São Paulo<sup>21</sup>. Ambas previam a distribuição de notebooks para o corpo docente. Contudo, a entrega dos aparelhos, além de tardia, foi conduzida de forma lenta e sem transparência quanto ao prazo de execução<sup>22</sup>.

Conforme indica a obra recentemente publicada pelo MECOM, o cenário não apresentou mudanças substanciais pelo menos até o encerramento da coleta de dados da pesquisa — entre o segundo semestre de 2021 e o primeiro de 2022. O estudo aponta que somente 43,6% dos(as) docentes foram contemplados(as) com computador/laptop, outros(as) 41,8% não tiveram acesso a recurso tecnológico nenhum da instituição na qual trabalham para apoiar o ensino remoto, e 60% avaliaram a qualidade da internet escolar como aquém do necessário.

Tendo em vista esse contexto, 43,1% dos(as) professores(as) precisaram adquirir computadores, 36,9% compraram *smartphones* e 58,8% contrataram pacotes de internet, o que evidencia a transferência da responsabilidade para a adaptação tecnológica aos(as) docentes. Tais investimentos pessoais ilustram a desarticulação e a falta de suporte institucional para viabilizar o ensino remoto emergencial.

A precariedade em relação à infraestrutura, como argumentam as autoras dos capítulos 2 e 3, comprometeu tanto a etapa de maior restrição, com aulas sendo ministradas apenas à distância, quanto durante o ensino híbrido, quando ocorreu o retorno gradual às atividades presenciais. Professores(as) e estudantes enfrentaram dificuldades para se adaptarem às limitações impostas pela crise sanitária, em seus diferentes estágios, por não terem acesso aos recursos necessários e em mínimas condições de funcionamento.

20. PARAÍBA. **Lei Estadual n.º 12.057, de 15 de setembro de 2021**. Institui o “Programa Paulo Freire – Conectando Saberes”, de estímulo à inclusão digital dos educadores da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Paraíba, 2021. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/setembro/diario-oficial-16-09-2021-1.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

21. PREFEITURA de São Paulo atinge marca de 15 mil notebooks destinados aos professores da rede municipal. **Prefeitura de São Paulo**, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://capital.sp.gov.br/w/noticia/prefeitura-de-sao-paulo-atinge-marca-de-15-mil-notebooks-destinados-aos-professores-da-rede-municipal>. Acesso em: 24 dez. 2024.

22. Não localizamos, por exemplo, um texto noticioso no portal da Prefeitura de São Paulo sobre a conclusão da entrega dos 48 mil notebooks para as(os) docentes. Não seria descabido postularmos a possibilidade de que ela tenha sido interrompida ou ocorrido em um prazo tão longo que, estrategicamente, não seria conveniente para a administração municipal divulgar.



### 3. MOBILIZAÇÃO DAS ESCOLAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Transcorridas as primeiras semanas após a decretação do isolamento social, ficou claro que as aulas presenciais não seriam retomadas tão cedo. Diante desse cenário, o objetivo do capítulo 4 do livro, "Ensino emergencial: um panorama da atuação das escolas durante a pandemia"<sup>23</sup>, é analisar como a gestão das unidades educacionais se articulou e mobilizou o corpo docente para dar continuidade às atividades pedagógicas.

De acordo com os dados levantados pelo MECOM, a percepção das(os) educadoras(es) é de que as primeiras respostas foram rápidas. Para 76,4% das(os) ouvidas(os), a mobilização inicial dos gestores educacionais aconteceu de maneira ágil, com indicações sobre as alternativas para retomar as aulas a distância. Naquele momento, as possibilidades apresentadas envolviam diferentes caminhos, que iam desde a produção e distribuição de material impresso até o uso de tecnologias de comunicação, incluindo aplicativos de troca de mensagens e de videoconferência por meio de smartphones, computadores e *tablets*.

À medida que os dias, as semanas e os meses foram passando, evidenciaram-se problemas de ordem diversa, agravados pela inabilidade, falta de planejamento e de ações assertivas por parte da administração em suas diferentes instâncias: federal, estadual e municipal. Os professores e professoras não só tiveram de lançar mão de recursos próprios para comprar equipamentos e, mesmo assim, não raro, sem conseguir estabelecer interação efetiva com os alunos e alunas, como também dependeram mais do que deveriam de seus esforços pessoais no processo formativo, como demonstra o capítulo 5, "Formação docente para o ensino remoto emergencial: novas demandas, velhos desafios"<sup>24</sup>.

Dados da pesquisa indicam que 52,7% dos(as) docentes relataram não ter recebido qualquer treinamento oferecido pela escola voltado ao ensino remoto, enquanto 40% admitiram que contaram com algum tipo de capacitação graças à sua própria iniciativa (26,6%) ou com o auxílio de colegas (11,4%). Dentre os(as) que participaram de cursos e preparações promovidos por seus gestores, apenas 11,4% consideraram a experiência satisfatória.

Não por acaso, outros achados desses capítulos confirmam a fragilidade da relação docente/discente durante os anos de distanciamento social. A ausência de suporte por parte dos responsáveis pelo planejamento e pela operacionalização dos projetos educativos, somada às condições precárias em que ocorriam as experiências didático-pedagógicas, prejudicou até mesmo a avaliação do processo de ensino-aprendizagem pelos(as) docentes. Cerca de três quartos da amostra (75,8%) relataram dificuldades em verificar se os(as) alunos(as) estavam aprendendo. Também podemos apontar como indício da vulnerabilidade acima indicada e, por consequência, do comprometimento do processo educativo, a proporção de respondentes (67,6%) que mencionaram a falta de interação desses(as) jovens nas aulas.

Outra variável observada na pesquisa e que dialoga com as discussões promovidas nesses dois capítulos diz respeito à criação de redes de apoio

23. CORAZZA, Helena; NARDES, Wellington. Ensino emergencial: um panorama da atuação das escolas durante a pandemia. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico**: desafios do ensino remoto. Ilhéus: Editus, 2024. p. 71-83.

24. TELES, Edilaine Carvalho; GOULART, Karen Pavan; COSTA, Suéller. Formação docente para o ensino remoto emergencial: novas demandas, velhos desafios. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico**: desafios do ensino remoto. Ilhéus: Editus, 2024. p. 85-102.

mútuo. Apesar do distanciamento social, essas conexões poderiam contribuir significativamente para lidar com os impactos da crise sanitária, especialmente no contexto da educação.

Os resultados sugerem certo equilíbrio. Por um lado, cerca de 40% dos(as) docentes afirmaram ter participado de grupos para trocar opiniões, compartilhar problemas, experiências e aprendizados. Por outro, uma proporção semelhante (39%) relatou ter enfrentado as dificuldades da pandemia de forma isolada, sem maiores interações ou apoio coletivo.

As discussões desta seção reforçam a percepção quanto à disparidade em relação às estratégias adotadas nas escolas privadas e públicas. Enquanto as primeiras aparentemente tiveram mais sucesso e conseguiram investir em planejamento, infraestrutura e formação, as últimas enfrentaram uma série de limitações, que impossibilitaram atender, ainda que de forma parcial, à totalidade da rede.

#### 4. PANDEMIA E A ACELERAÇÃO SOCIAL DO TEMPO

Com base nos achados do percurso do livro até aqui, já seria possível desenvolver parte das análises tratadas nos capítulos 6 e 7, respectivamente intitulados “Processos comunicacionais e pandemia: a variável do tempo”<sup>25</sup> e “Pandemia, jornada pedagógica e os desafios do tempo: novos dispositivos de aprendizagem, estresse docente e precarização do trabalho”<sup>26</sup>. Parece correto afirmar, a partir da leitura das cinco primeiras seções do compêndio, que as condições de trabalho dos(as) profissionais de educação durante a crise de covid-19 foram precárias. Eles(as) precisaram trabalhar mais, muitas vezes sem ter acesso a condições materiais e formativas adequadas, com a suspeita de que os(as) estudantes não estavam vivenciando uma experiência efetiva de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, podemos destacar que todo esse contexto de precarização foi intensificado pelas tecnologias de comunicação digital, que, aliás, eram o único meio disponível para o desenvolvimento das atividades docentes no período mais severo da emergência sanitária, quando as escolas estiveram fechadas.

Os resultados da pesquisa corroboram e aprofundam a hipótese postulada acima. Os pesquisadores do MECOM apontam que, de acordo com 72,4% das educadoras e dos educadores que responderam ao questionário, a jornada de trabalho durante a pandemia era extenuante. Além disso, 85% afirmaram que a preparação das aulas no ensino remoto emergencial exigiu um esforço maior em comparação com o ensino presencial.

Ao serem obrigados a literalmente levar a sala de aula para dentro de casa, os(as) educadores(as) tiveram sua vida pessoal, o tempo de lazer e voltado para o ócio invadidos pelas responsabilidades do trabalho, que se tornaram permanentes. Esse estado de urgência foi provavelmente intensificado pelo uso do WhatsApp como principal meio de comunicação — apontado por 90,6% dos(as)

25. CITELLI, Adilson. Processos comunicacionais e pandemia: a variável do tempo. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 103-126.

26. CALIXTO, Douglas; ANDRADE, Rogério Pelizzari. Pandemia, jornada pedagógica e os desafios do tempo: novos dispositivos de aprendizagem, estresse docente e precarização do trabalho. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 127-150.

respondentes. Por sua natureza imediatista, marcada por trocas de mensagens instantâneas e pressão por respostas rápidas, a mediação das relações por meio dessa ferramenta pode ter contribuído para que se consolidasse um ritmo de trabalho intenso entre os(as) profissionais de educação.

Como apontam os autores dos capítulos 6 e 7, a sobrecarga de responsabilidades dos professores e professoras durante a crise sanitária, marcada pela flexibilização excessiva das jornadas e pela sobreposição de tarefas, traz à tona questões relacionadas à saúde mental desses(as) profissionais. O estresse docente, intensificado pela pressão por resultados rápidos e pela adaptação às novas exigências do ensino remoto, impactou significativamente o seu bem-estar. Nesse contexto, é essencial que a discussão sobre a sobrecarga docente seja incorporada às políticas educacionais.

Os pesquisadores do MECOM reconhecem que os dispositivos sociotécnicos tiveram importância na manutenção dos processos educativos durante o isolamento social. Contudo, demonstram preocupação com a possibilidade de que essas tecnologias continuem integradas às práticas e ao cotidiano escolar sem um controle mais rigoroso, nem discussões ou avaliações aprofundadas sobre seus impactos.

Recorrendo a autores como Zuboff e Morozov, os pesquisadores destacam o poder exercido pelas *big techs*, que operam com base em um modelo econômico fundamentado no extrativismo de dados. Essas empresas promovem a coleta massiva e sistemática de informações pessoais e comportamentais de usuários, utilizando os dados de professores e estudantes para alimentar algoritmos de personalização, predição e segmentação.

Dentre as implicações mais evidentes do controle que as *big techs* exercem sobre nossas vidas estariam a violação da privacidade, o reforço à desigualdade e à manipulação de comportamento. De maneira complementar, também caberia mencionar a falta de transparência no acesso, tratamento e uso das informações por elas armazenadas. Nas palavras de Citelli,

as *big techs*, além de aprimorarem as tradicionais formas de obtenção de lucros e exploração do trabalho (a exemplo do que fazem aplicativos como Uber, Cabify, Rappi, Ifood), passaram a desenvolver outras estratégias de ganho e poder capturando diferentes aspectos da experiência humana: colonizando dados (Couldry; Mejias, 2019), construindo modelos preditivos, interferindo nos estilos de vida e comportamentos, para não alongarmos a lista deste novo projeto de acumulação do capital que vem sendo levado a termo pelos templários da vigilância encarnados nas *big techs*<sup>27</sup>.

Na introdução desta resenha, foram citados os malefícios causados pelo uso excessivo das telas, como a sobreposição, fragmentação e supressão da experiência, além dos prejuízos à memória e à cognição. Também foram mencionadas iniciativas em nível estadual, nacional e internacional, voltadas à redução da presença desses aparatos na vida das pessoas, especialmente de crianças e adolescentes.

27. CITELLI, 2024, p. 121-122.

28. GOMES, Ana Luiza Zaniboni; SILVA, Michel Carvalho. Contexto pós-pandêmico: políticas públicas abaladas, cidadania comprometida. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 151-163.

29. BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.642, de 2023**. Altera-se a Lei n.º 10.826, de 22 de dezembro de 2003 para dispor sobre o porte de armas para educadores e vigilantes escolares. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2355063>. Acesso em: 26 dez. 2024.

30. BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 2.775, de 2022**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a presença obrigatória de um profissional de segurança nas escolas. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155106>. Acesso em: 26 dez. 2024.

31. BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 1.338, de 2022**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 29 dez. 2024.

O projeto de pesquisa do MECOM, que resultou no livro *Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto*, está inserido nesse debate, reforçando a necessidade de se compreender os limites do uso da tecnologia na educação. Os autores e os dados das questões tratadas nesses dois capítulos apontam como os smartphones, as redes sociais e os aplicativos de troca de mensagens afetaram o cotidiano dos(as) docentes.

## 5. CIDADANIA E PLATAFORMIZAÇÃO

Os autores do oitavo capítulo, que foi nomeado “Contexto pós-pandêmico: políticas públicas abaladas, cidadania comprometida”<sup>28</sup>, apresentam análise que leva em consideração dois objetivos interrelacionados. O primeiro é discutir os reflexos dos casos de violência acumulados após a retomada do ensino presencial, que fizeram com que a escola, tradicionalmente considerada um espaço seguro, passasse a ocupar, com frequência, o noticiário policial. O segundo é abordar o impacto do processo de plataformização da sociedade, intensificado desde a pandemia, que impôs novos desafios à educação, especialmente à mediação do processo de ensino-aprendizagem pelos(as) docentes, considerando a crescente ubiquidade das tecnologias digitais.

A análise inicial dos pesquisadores do MECOM se apoia em mais de duas dezenas de ataques violentos ocorridos em escolas brasileiras entre 2022 e 2023. Eles destacam que a repercussão desses episódios tem fomentado iniciativas alinhadas à extrema direita, que representam um retrocesso do ponto de vista da educação. Entre elas, estão três projetos de lei apresentados no Congresso Nacional: o PL n.º 1.642/2023, que propõe a concessão de porte de arma para docentes da rede pública<sup>29</sup>; o PL n.º 2.775/2022, que trata da “presença obrigatória de um profissional de segurança nas escolas”<sup>30</sup>; e o PL n.º 1.338/2022, sobre a adoção da educação domiciliar (*homeschooling*)<sup>31</sup>. Este último se baseia no argumento de que, em um contexto de crescente violência e insegurança, a presencialidade deixou de ser indispensável aos processos de ensino-aprendizagem, cidadania e socialização.

De acordo com a avaliação de especialistas consultados durante a investigação, as redes digitais, associadas a distúrbios sociais — incluindo as doenças psíquicas decorrentes da crise sanitária —, desempenham um papel determinante na multiplicação do histórico de crimes cometidos em unidades de ensino nos últimos anos. A ampliação do uso dessas plataformas — que é estimulada pelo tempo prolongado de exposição às telas —, a maior propensão desses espaços virtuais para a criação de ambientes violentos e a facilidade de acesso à cultura extremista — que são potencializadas pelos algoritmos — estão entre as consequências da ausência de um sistema de regulação das *big techs*.

A plataformização também evidenciou desigualdades educacionais. Embora os ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias digitais ofereçam possibilidades pedagógicas, eles também reforçam a estratificação social,

criando categorias de estudantes com diferentes níveis de acesso a recursos, baseados em critérios que atendem exclusivamente aos interesses do capital. Como nos alerta Morozov, "os nossos relacionamentos, nossa vida familiar, nossas férias e até o nosso sono estão sendo convertidos em ativos rentáveis pelo capitalismo 'dadocêntrico'"<sup>32</sup>.

A obra *Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto* evidencia os problemas de infraestrutura e a falta de apoio e formação para educadores e educadoras durante o período pandêmico. O estudo também expõe os malefícios gerados pela plataformização das relações humanas, com especial atenção à aceleração social do tempo, impulsionada pela presença ostensiva dos dispositivos comunicacionais em diversas esferas de nossas vidas, incluindo a educação.

O trabalho aponta para a necessidade de regulamentar o uso e funcionamento dessas tecnologias, visando à promoção da inclusão e da cidadania comunicacional. Alerta sobre a importância de os projetos político-pedagógicos priorizarem a equidade no acesso, assegurando que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma ética e com respeito às individualidades. Propõe, ainda, o aprofundamento de debates sobre os limites do uso desses recursos informatizados e em relação à contribuição da educação midiática na formação de indivíduos autônomos.

## REFERÊNCIAS

BIERWAGEN, Gláucia Silva; SOLEDADE, Roberta Takahashi. Infraestrutura tecnológica escolar no ensino remoto emergencial: alcance e limitações para os(as) docentes. In: CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 31-46.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 1.338, de 2022**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 2.775, de 2022**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a presença obrigatória de um profissional de segurança nas escolas. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155106>. Acesso em: 26 dez. 2024.

32. GOMES; SILVA, op. cit., p. 156.



BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 1.642, de 2023**. Altera-se a Lei n.º 10.826, de 22 de dezembro de 2003 para dispor sobre o porte de armas para educadores e vigilantes escolares. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao/?idProposicao=2355063>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 4.932, de 2024**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/166801>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CALIXTO, Douglas; ANDRADE, Rogério Pelizzari. Pandemia, jornada pedagógica e os desafios do tempo: novos dispositivos de aprendizagem, estresse docente e precarização do trabalho. *In*: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 127-150.

CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024.

CITELLI, Adilson. (coord.). **Ensino remoto emergencial e transições associadas**. São Paulo: ECA-USP, 2023. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003159913.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CITELLI, Adilson. (org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico**. São Paulo: ECA-USP, 2020. Disponível em: <https://mecom.eca.usp.br/2021.html>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CITELLI, Adilson. (org.). **Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares**. Ilhéus: Editus, 2021.

CITELLI, Adilson. Apresentação e delimitações. *In*: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 16.

CITELLI, Adilson. Processos comunicacionais e pandemia: a variável do tempo. *In*: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 103-126.

CORAZZA, Helena; NARDES, Wellington. Ensino emergencial: um panorama da atuação das escolas durante a pandemia. *In*: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 71-83.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.



GOMES, Ana Luiza Zaniboni; SILVA, Michel Carvalho. Contexto pós-pandêmico: políticas públicas abaladas, cidadania comprometida. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 151-163.

NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo de.; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Impactos da pandemia na educação básica: infraestrutura tecnológica e letramento digital. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 47-69.

NERY, Natuza. O Assunto #1.236: Celular deve ser banido para crianças e adolescentes? **G1**, 17 de junho de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2024/06/17/o-assunto-1236-celular-nas-escolas-banir-ou-adotar.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TELES, Edilaine Carvalho; GOULART, Karen Pavani; COSTA, Suéller. Formação docente para o ensino remoto emergencial: novas demandas, velhos desafios. In: CITELLI, Adilson. (org.). **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024. p. 85-102.

PARAÍBA. **Lei Estadual n.º 12.057, de 15 de setembro de 2021**. Institui o "Programa Paulo Freire – Conectando Saberes", de estímulo à inclusão digital dos educadores da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Paraíba, 2021. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/setembro/diario-oficial-16-09-2021-1.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2024.

PREFEITURA de São Paulo atinge marca de 15 mil notebooks destinados aos professores da rede municipal. **Prefeitura de São Paulo**, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://capital.sp.gov.br/w/noticia/prefeitura-de-sao-paulo-atinge-marca-de-15-mil-notebooks-destinados-aos-professores-da-rede-municipal>. Acesso em: 24 dez. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Rio n.º 53.918, de 1 de fevereiro de 2024**. Regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/02/DECRETO-RIO-No-53918-DE-10-DE-FEVEREIRO-DE-2024.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2024.

RITCHIE, Hannah. Os argumentos a favor e contra veto de redes sociais para menores de 16 anos na Austrália. **BBC News Brasil**, 30 nov. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cdrdrj33xlno#>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SÃO PAULO. **Lei n.º 18.058, de 05 de dezembro de 2024**. Altera os artigos 1º a 3º e inclui os artigos 4º a 6º na Lei n.º 12.730, de 11 de outubro de 2007, proibindo a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas

unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 6 dez. 2024. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/12/Acessorio/1000595692\\_1000737950\\_Acessorio.pdf](https://www.al.sp.gov.br/spl/2024/12/Acessorio/1000595692_1000737950_Acessorio.pdf). Acesso em: 23 dez. 2024.

STOKEL-WALKER, Chris. As novas leis que tentam tornar redes sociais menos viciantes para crianças e adolescentes. **BBC News Brasil**, 6 jul. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c2xog71452vo#>. Acesso em: 23 dez. 2024.

# Crianças e Guerra. O Trem Italiano da Felicidade e Túmulo dos Vagalumes. O que os filmes têm em comum?

Maria Ignes Carlos Magno

*Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).*

*Professora permanente do PPGCOM em Comunicação Audiovisual da Universidade Anhembi Morumbi.*

*E-mail: unsigster@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-9256>.*

**Resumo:** A proposta para essa resenha são dois filmes que têm as crianças e a guerra como foco. São filmes que tratam de duas histórias que ocorreram durante os anos de 1945 a 1952. A opção por filmes aparentemente tão distantes e diferentes tem por objetivo apresentar duas possibilidades de estudar a história que subjaz por trás das ficções e os 80 anos que nos separam de um dos acontecimentos mais sombrios da nossa história. Como a literatura e o cinema permitem que os silêncios e as dores dos que sobreviveram sejam expostos e dados a conhecer, proponho os filmes *O trem Italiano da Felicidade e Túmulo dos Vagalumes* como possibilidade de reflexões sobre a história.

**Palavras-chave:** Crianças e guerras; ficção e realidade; história; literatura; cinema.

**Abstract:** The proposal for this review is two films that focus on children and war. They are films that deal with two stories that took place between 1945 and 1952. The choice of films that are apparently so distant and different aims to present two possibilities of studying the history that lies behind the fictions and the 80 years that separate us from the darkest events in our history. Since literature and cinema allow the silences and pain of those who survived to be exposed and made known, I propose the films: *The Italian Train of Happiness* and *Grave of the Fireflies* as a possibility of reflecting on history.

**Keywords:** Children and wars; fiction and reality; history; literature; cinema.

## 1. INTRODUÇÃO

Olhando para os títulos dos filmes, a pergunta parece fora de lugar. Um traz a felicidade como centro e o outro, o túmulo. Os dois falam de crianças e guerras; essa pode ser uma primeira aproximação, porque ambos os filmes são ambientados durante a Segunda Guerra Mundial. O primeiro acontece

entre os anos de 1946 e 1952, e o segundo, no ano de 1945. Outra aproximação é a de que os dois filmes são adaptações literárias: o primeiro foi baseado no romance de Viola Ardone *Criança da guerra: A história sobre o trem italiano da felicidade* (2021), e o segundo foi inspirado em um conto com o mesmo título do filme *Túmulo dos Vagalumes* (1967), de Akiyuki Nosaka. Duas ficções literárias transformadas em narrativas filmicas. Poderíamos parar aqui, não fosse o fato de que os dois tiveram histórias reais como base para a ficção. O primeiro teve como uma de suas inspirações a história real escrita por Giovanni Rinaldi: “*I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie*” (“*Os trens da felicidade. Histórias de crianças viajando entre duas Itálias*”), e o segundo foi baseado na história pessoal de Nosaka, quando viveu o bombardeio da cidade de Kobe (1945), em que perdeu quase toda sua família. O comum entre eles é a guerra; o incomum são os olhos de pavor e de interrogação de crianças diante de um pesadelo criado pela insanidade de adultos senhores das guerras. São muitos os filmes e documentários que tratam dessa temática; difícil foi escolher um para sugerir. Difícil também é escrever sobre crianças em situação de guerra. Difícil, mas necessário, em tempos em que a ausência das utopias é maior que a de esperanças. O tempo histórico é a Segunda Guerra, os lugares da guerra são distantes, e as partes envolvidas tentam justificar o injustificável. Como a literatura e o cinema permitem que os silêncios e as dores dos que sobreviveram sejam expostos e dados a conhecer, proponho, para essa resenha, esses dois filmes: um que fala da esperança e o outro, que é o seu lado oposto. Reflexões sobre a história.

## 2. DA HISTÓRIA PARA A LITERATURA. DA LITERATURA PARA O CINEMA

As sinopses são simples. O primeiro filme compreende os anos de 1946 a 1952, no período pós-guerra, quando muitas crianças de regiões carentes do Sul da Itália foram tiradas da situação de pobreza em que viviam e levadas para regiões do Norte, para serem acolhidas e alimentadas por famílias que tinham melhores condições financeiras. O segundo filme é ambientado no Japão durante o ano de 1945. O filme acompanha a luta dos irmãos Seita e Setsuko para sobreviverem após o bombardeio da cidade de Kobe, feito pelos EUA em 4 de fevereiro de 1945. O ataque, que devasta a cidade, provoca também a morte de sua mãe e os obriga a enfrentar todos os infortúnios provocados pela guerra. No entanto, se as sinopses são simples, as histórias não. São um romance e um conto que têm a história não só como pano de fundo, mas como cenário de dramas reais. Se a literatura serviu de instrumento para as ficções cinematográficas, comecemos pelas histórias reais que serviram de inspiração. E, nesse ponto, é importante separar para melhor contar.

*O Trem das Crianças*, da escritora Viola Ardone, não nos mostra nenhuma guerra — aliás, nem um sinal dela: nenhuma destruição, nenhum combate

entre as partes em conflito. Sabemos dela pela situação das pessoas e a dureza que o pós-guerra impôs aos que sobreviveram. Amerigo Speranza e sua mãe são algumas delas. O bairro pobre, a sopa rala, a casa minúscula, os pés sem sapato, a magreza do menino nos mostram os rastros que a guerra imprimiu naquele lugar e naquelas vidas (Figura 1). Como Amerigo, outras crianças de sua rua seriam levadas pelo trem para viver nas cidades do Norte.



**Figura 1:** Amerigo e sua mãe Antonietta na rua do bairro onde moravam

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).

Eram trens especiais da Rede Ferroviária Nacional. Os primeiros partiram da cidade de Milão para Reggio Emilia com 1.800 crianças. Nem todas as famílias permitiram que seus filhos fossem para o Norte, onde ficavam durante seis meses e retornavam para suas casas. Antonietta, mesmo dolorida, embarca Amerigo no Trem da Esperança, como ficou conhecido (Figura 2). A dramática partida das crianças teve, na versão do filme, uma graça, quando uma grande discussão sobre o destino das crianças é instaurada na estação entre as mães que deixaram seus filhos partirem e as que diziam que as crianças seriam jogadas nos fornos ardentes ou comidas pelos comunistas. Pode parecer uma alusão às práticas nazistas, mas ali era uma discussão em oposição ao Partido Comunista Italiano, porque a ideia e a iniciativa da ação foram da União das Mulheres Italianas (*Unione Donne Italiane*) e lideradas por Teresa Noce, ativista do PCI. O programa começou em Milão, mas logo se espalhou para outras cidades do Norte, como Bolonha e Parma. Ao todo, foram quase 70 mil crianças que, durante seis meses, ficavam com as famílias que as acolhiam, vestiam, alimentavam e proporcionavam a escolaridade (Figura 3). Segundo Viola Ardone, em entrevista dada ao *site Aventura da História*, em 28 de março de 2021, “as famílias não eram ricas, mas muito generosas”, como a que acolheu Amerigo.





**Figura 2:** Amerigo e Antonietta. A despedida na estação

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).



**Figura 3:** *O Trem das Crianças*. A Partida.

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).

Na mesma entrevista, Ardone relata que o romance que deu origem ao filme foi resultado das inúmeras pesquisas que fez sobre aqueles anos de guerra, do pós-guerra e de histórias de vidas que compuseram a obra roteirizada para o filme. Uma de suas pesquisas e inspirações foi o livro de Giovanni Rinaldi (2014), que entrevistou 15 crianças que viveram aquela história, inclusive Amerigo Marino, personagem principal do filme. Dirigido por Cristina Comencini, o filme começa com Amerigo já adulto, violinista famoso, preparando-se para um concerto quando recebe a carta relatando o

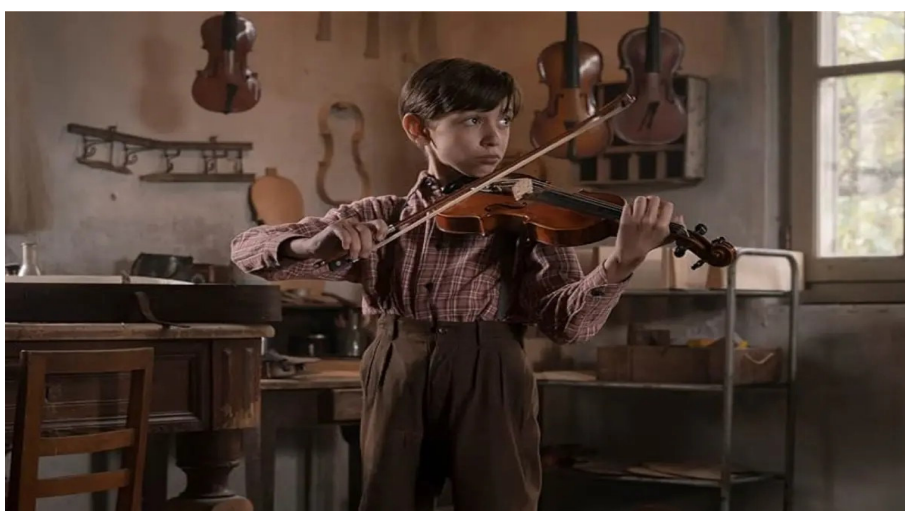


falecimento de sua mãe, Antonietta. Amerigo retorna para sua cidade e sua antiga casa. A partir daí, acompanhamos a história de Viola Ardone sobre *O Trem das Crianças* italianas, em especial, a de Amerigo Speranza. Na ficção, as crianças chegaram em Modena e foram escolhidas pelas famílias, menos Amerigo. Sem saber como dar um destino ao menino, uma jovem sindicalista leva Amerigo para sua casa para viver junto com sua família (Figura 4). O filme nos relata, então, a vida de Amerigo durante os seis meses que ficaria com aquela família e, principalmente, com a sua mãe solteira. Assistimos ao convívio de Amerigo com sua nova mãe, seus dias na escola, os aprendizados, entre eles a descoberta da música e do violino.



**Figura 4:** Amerigo e sua nova família. Cena em que Amerigo ganha o violino de presente

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).



**Figura 5:** Amerigo aprendendo tocar o violino

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).

Dos dias e meses em que viveu com sua mãe solteira, com a outra família e o seu violino até o retorno a Nápoles, acompanhamos também as leituras das cartas que Antonietta lhe enviava. E, como todas as crianças, ele também voltou para casa com sapatos nos pés e o violino sob os braços. Violino que guardava sob a cama e que sua mãe penhorou para comprar comida. Triste, porque era a única criança que não recebia cartas da família que o acolheu, Amerigo vai até a sede da União das Mulheres Italianas (UDI), onde encontra todas as cartas enviadas para ele e que sua mãe não revelou. Inconformado, chega em sua casa, briga com a mãe, que lhe dá um tapa no rosto. Sem o violino, revoltado e com saudade da antiga nova família, foge de Nápoles, volta para Modena e para sua mãe adotiva (Figura 6). A cena inicial é retomada; entramos com Amerigo em sua minúscula casa, agora sem a mãe, e com ele vemos, sob a cama vazia, uma caixa com o violino. Ponto alto do filme e da história de Amerigo e sua mãe. Ele abre a caixa do violino e encontra um cartão da casa de penhores de Nápoles, onde Antonietta havia resgatado o violino. O filme termina nesse reencontro de Amerigo com seu violino e sua mãe. O que o filme não nos revelou foi o restante da história de Amerigo, que descobriu que teve irmãos e sobrinhos. Da ficção para a realidade, Amerigo Speranza, que é Américo Marino, era de San Severo, foi para Ancona, e sua mãe solteira é a sindicalista Derna Scandali. Histórias que também podem ser vistas no documentário *Pasta Nera* (Figura 7), de Alessandro Piva, de 2011, com roteiro de Piva e Giovanni Rinaldi.

Se no filme *O Trem das Crianças* a guerra não nos é mostrada, na animação *Túmulo dos Vagalumes* ela é personagem central. Baseado no conto *Hotaru no Haka*, escrito em 1967 por Akiyuki Nosaka, foi roteirizado e dirigido por Isao Takahata, produzido pelo *Studio Ghibli*, teve seu lançamento em 1988 e é considerado uma obra-prima da animação japonesa e da animação mundial.



**Figura 6:** Amerigo e sua mãe adotiva

Fonte: Frame do filme *O Trem das Crianças* (2024).



**Figura 7:** Amerigo e Derna durante as filmagens do documentário *Pasta Nera*

Fonte: Amerigo e Derna (2005). Foto divulgação do documentário *Pasta Nera*, de Giovanni Rinaldi (2011).

A apresentação formal não é por acaso, porque todos, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a história real do Japão durante a guerra e no pós-guerra. Tanto Nosaka como Takahata presenciaram a destruição de Tóquio e Kobe. O livro, escrito em 1967, só foi filmado 21 anos depois, no formato animação, porque Akiyuki Nosaka só conseguiu ver o que tinha escrito na animação; as outras tentativas de filmagens não o convenciam, segundo o escritor. E a realização do *Studio Ghibli*, fundado em 1985 pelos diretores Hayao Miyazaki e Isao Takahata e pelo produtor Toshio Suzuki, foi primorosa.

Como toda memória é pessoal e afetiva, podemos entender por que o conto e a animação revelam as duas faces da mesma história: a dos fatos vividos por Nosaka (Seita), que na época tinha 14 anos, e a de Keiko (Setsuko), sua irmã, personagem de apenas dois anos, sob o céu iluminado pelas bombas lançadas sobre Kobe, e a da ficção, que relata a luta dos irmãos para sobreviverem aos acontecimentos da guerra. Numa narrativa semiautobiográfica, Nosaka conta a história dos irmãos que tentam sobreviver depois da destruição de sua casa pelas bombas incendiárias lançadas pela força aérea dos EUA. Se a história da sobrevivência na animação é relatada de maneira traumática e também amorosa, à realidade ficaram os traumas da guerra e da experiência pessoal de Nosaka, que realmente ficou órfão, perambulou pelas ruas, abrigos e casas de parentes, vendeu os poucos bens que a família tinha, roubou para não morrer de fome e viu a irmã morrer de desnutrição. Sentindo-se culpado pela morte da irmã, só 20 anos depois conseguiu escrever o conto como uma forma de catarse e homenagem a Keiko.

Nessa cena (Figura 8), Seita e Setsuko procuram um lugar para se abrigarem durante os bombardeios da cidade. O céu de Kobe é uma mistura de bombas e vagalumes.





**Figura 8:** Cena de Seita e Setsuko sob o céu de Kobe destruída

Fonte: *Frame* do filme *O Tímulo dos Vagalumes* (1988).

Essa não é a imagem inicial da animação (Figura 9). A imagem inicial é a de Seita encostado em uma coluna de algum lugar que lembra uma cela, cercado por outros jovens, quase morto. Seita deixa cair uma latinha colorida ao lado de seu corpo quase morto. Um dos guardas que vigia o local e fazia as contas de quantos já morreram pega a latinha, olha, abre e a atira para longe dali. A partir dessa cena, acompanhamos a história dos irmãos.



**Figura 9:** Seita e Setsuko com a latinha onde guardavam balas para matar a fome

Fonte: *Frame* do filme *O Tímulo dos Vagalumes* (1988).

A ordem das imagens apresentadas aqui não é necessariamente essa, já que a história começa na vila onde vivem com sua mãe. O pai tinha ido para a guerra. Dele, só temos essa referência. A casa onde moravam era uma típica casa japonesa, construída com madeiras e papéis. Impecavelmente organizada, mostrava que a desordem estava do lado de fora e no medo que sentiam dos ataques aéreos, sempre noturnos. Durante o dia, a vida era quase normal, até a chegada da noite, quando os temores das bombas deixavam todos apreensivos. Apesar dos medos, a guerra parecia longe, e tinham os abrigos antibombas. Abrigos para onde tentaram se esconder na tarde e noite de 4 de fevereiro de 1945, quando ocorreu o primeiro bombardeio dos EUA sobre Kobe (Figura 10). O primeiro de uma série de experiências com as novas armas químicas que precisavam ser testadas. Kobe foi o alvo.



**Figura 10:** Seita e Setsuko durante o bombardeio de Kobe

Fonte: Frame do filme *O Túmulo dos Vagalumes* (1988).

Seita e Setsuko conseguiram sair vivos do ataque, mas sua família não. Tentaram encontrar a mãe e os tios. Diante da insistência de Setsuko, que queria a mãe, Seita chegou a um hospital onde estavam os feridos no ataque. Sua mãe, com o corpo todo enfaixado, só exibia a boca e os olhos em brasa. Imagem que lembrava as imagens dos mortos pelo napalm no Vietnã. Napalm que foi criado em 1942, com grande poder incendiário, e despejado sobre Kobe. A partir da descoberta da morte da mãe, tentaram viver com uma tia. Quando não tinham mais como pagar pelo alimento e a cama, foram mandados embora da casa. A partir desse momento, passaram a viver num abrigo próximo a um lago (Figura 11).



**Figura 11:** Estrada que levava Seita e Setsuko para o abrigo onde moravam

Fonte: Frame do filme *O Túmulo dos Vagalumes* (1988).

Durante o dia, Seita andava procurando ou roubando comida para sobreviverem. Brincavam, sorriam e, à noite, caçavam vagalumes. Colocavam os vagalumes na latinha e os soltavam durante a noite para clarear o buraco onde dormiam. Todos os dias, ao entardecer, caçavam vagalumes porque eles só vivem por uma noite e morrem (Figura 12).



**Figura 12:** Seta e Setsuko caçando vagalumes ao entardecer

Fonte: Frame do filme *O Túmulo dos Vagalumes* (1988).

Um dia, Seita encontra Setsuko cavando um buraco próximo ao lugar onde viviam. Ao lado, muitos vagalumes mortos. Ao perguntar por que ela estava fazendo aquilo, Setsuko respondeu que era para os vagalumes mortos. Um túmulo para os vagalumes, como muitos túmulos que foram abertos para os mortos da guerra.



Desde o início, sabemos que Setsuko morreu de desnutrição, como entendemos que a cena inicial do filme mostra a morte de Seita, numa espécie de prisão, juntamente com outras crianças que estão morrendo de fome. Pelas memórias de Akiyuki Nosaka, sabemos que ele sobreviveu, que foi morar em Tóquio, que foi pego roubando, que foi parar num centro de detenção juvenil, que reencontrou o pai biológico, que foi para a universidade, que escreveu romances, contos, que foi cantor e morreu em 2015, aos 85 anos.

### 3. QUANDO AS IMAGENS PEDEM A HISTÓRIA

A tristíssima animação e as mais lindas imagens visuais dos entardeceres e dos vagalumes iluminando o sono dos irmãos, o filme de Isao Takahata nos faz querer saber a parte real da história ficcional transformada em animação. Para além das metáforas visuais do filme, o que encontramos de realidade, entre muitas histórias da guerra, segundo Estevam Silva em artigo publicado no site Opera Mundi em 10/03/2025; é a escalada bélica dos Estados Unidos sobre o Japão desde o ataque a Pearl Harbor. Entre as cidades japonesas bombardeadas, Kobe fez parte da *Estratégia do Terror*, como ficou conhecida a *Operação Meetinghouse*, que teve como propósito atacar a população civil para que o Japão se rendesse. Os ataques incluíam bombas incendiárias, bombas de gasolina gelatinosa e de fósforo branco, bombas de fragmentação que se dividiam em dezenas de bombas de napalm antes de atingirem o solo. Os ataques em Kobe eram sempre noturnos, quando a população dormia, e as bombas incendiárias, porque as casas eram de madeira e papel, nada sobrava. Depois de Kobe, foi a vez de Tóquio, bombardeada em 25 de fevereiro de 1945. Mais de 450 toneladas de bombas de fragmentação foram lançadas, devastando uma área de 260 hectares. No mês seguinte, novamente Kobe, destruindo 21% de sua área urbana e, para coroar a escalada do terror, em agosto de 1945, a bomba atômica foi lançada sobre Hiroshima e Nagasaki.

Leticia Yasbek em seu artigo *Tóquio. O Horror Esquecido* publicado no site *AH. Aventuras na História* (9/03/2019), relata o depoimento dado por Haruyo Nihei para a revista alemã *Deutsche Welle*, por ocasião dos 80 anos do bombardeio de Tóquio, dá-nos a dimensão do horror (Figura 13). Nihei contou que, na época, tinha oito anos, quando as bombas começaram a cair. Ela foi dormir e, às 23h30, acordou com as primeiras sirenes tocando. Diferente dos outros dias, o pai pediu que se levantassem “porque o céu daquela noite era diferente”, o céu tinha um tom ameaçador, vermelho brilhante. A família se refugiou num abrigo. Ao ouvirem os gritos e o som dos ataques se aproximando, decidiram deixar o local.

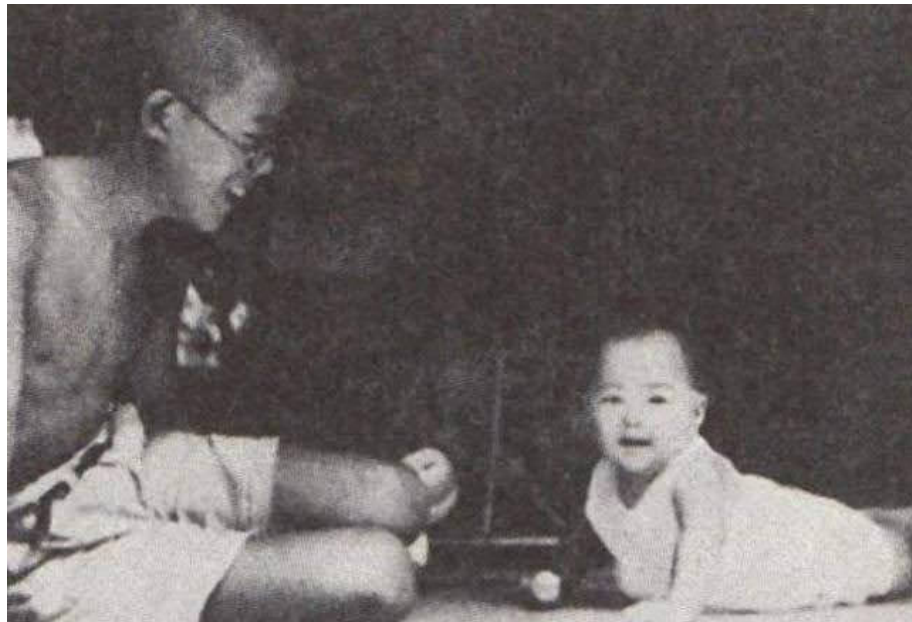
Quando saímos do abrigo, tudo que eu enxergava era fogo. Roupas queimando e destroços desciam pela rua no que parecia ser um rio de fogo. Eu me lembro de ver famílias, como nós, segurando nas mãos dos outros e correndo

através do fogo. Eu vi um bebê pegando fogo nas costas da mãe. Vi crianças pegando fogo, mas elas não paravam de correr.



**Figura 13:** Uma mãe e a criança do relato de Nihei

Fonte: Foto de domínio público.



**Figura 14.** Foto de Akiyuki Nosaka (1941) com sua irmã adotiva

Fonte: Imagem publicada por Sílvia Kawanami em 15/11/2022 no site [sankei.com](https://www.sankei.com).

Igual à história de Seita e Setsuko, em meio ao fogo, correndo das chamas em Kobe. Os olhos também revelavam o horror que é a guerra. Igual aos muitos relatos sobre o bombardeio de Tóquio, as crianças vítimas do bombardeio de Kobe também viram o céu ficar vermelho-brilhante. A Figura 14 nos mostra

o autor do conto Akiyuki Nosaka com sua irmã adotiva Kikuko, que faleceu. Sua irmã mais nova, Keiko que nasceria depois, foi retratada no filme *Túmulo dos Vagalumes*.

E se as palavras nos dão a dimensão da violência, as imagens nos mostram a dimensão do horror. Melhor seria poder parar na imagem da foto de Akiyuki Nosaka, na época com 14 anos, sorrindo ao lado de sua irmã.



**Figura 15:** Passeata da Solidariedade das Mulheres Italianas

Fonte: Imagem do site *Barinedita*. Entrevista de Giovanni Rinaldi a Mina Barcone. 21/11/2014.

Tentando responder à pergunta inicial, acredito que um dos pontos comuns mais significativos entre os dois filmes e as histórias, além dos ressaltados acima, é nos dado pela própria história daqueles países que viveram a guerra de 1945. O filme *O Trem Italiano da Felicidade* foi uma história real que demonstrou o maior sentimento e ação de solidariedade ocorridos naqueles anos na Itália. *Túmulo dos Vagalumes* trouxe ao Japão a determinação de se reconstruir materialmente e se construir como um Japão da paz.

## REFERÊNCIAS

FOSS, Jean Carlos. Tumulo dos Vagalumes: Conheça a trágica história real que inspirou filme do Studio Ghibli. **Tecmundo**, 5 out. 2024. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/minha-serie/289738-tumulo-vagalumes-conheca-tragica-historia-real-inspirou-filme-studio-ghibli.htm>. Acesso em: 15 jan. 2025.

GEARINI, Victoria. A saga das crianças após a segunda Guerra. **Aventuras na História**, 28 mar. 2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com>.

br/noticias/reportagem/a-saga-das-criancas-apos-a-segunda-guerra-viviam-em-condicoes-de-extrema-pobreza.phtml. Acesso em: 15 jan. 2025.

KAWANAMI, Silvia. A história real por trás do filme Tumulo dos Vagalumes que você não conhece. **Japão em Foco**, 15 nov. 2022. Disponível em: <https://www.japaoemfoco.com/a-historia-real-por-tras-do-filme-o-tumulo-dos-vagalumes-que-voce-nao-conhece/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LICOLIN, Thiago. O trem Italiano da Felicidade; existe uma história real por trás do filme? **Aventuras na História**, 10 dez. 2024. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/o-trem-italiano-da-felicidade-existe-uma-historia-real-por-tras-do-filme.phtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

O TREM italiano da felicidade (I Treno dei Bambini). Direção: Cristina Comencini. Roteiro: Viola Ardone. Produção: Palomar. Gênero: drama. Itália: Palomar, 2024.

O TÚMULO dos vagalumes (Hotaru no Haka). Roteiro e Direção: Isao Takahata. Produção: Studio Ghibli. Gênero: drama. Japão: Studio Ghibli, 1988.

PASTA Nera. Direção: Alessandro Piva. Roteirista: Giovanni Rinalda. Itália, 2011. Documentário.

RINALDI, Giovanni. **I Treni dela felicità. Storie de bambini in viaggio tra due Italie**. Itália: Ediesse, 2014.

SILVA, Estevam. Tóquio em Chamas: 80 anos do bombardeio contra civis mais sangrento da história. **Opera Mundi**, 10 mar. 2025. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/pensar-a-historia/toquio-em-chamas-80-anos-do-bombardeio-contra-civis-mais-sangrento-da-historia/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

YASBEK, Letícia. Bombardeio de Tóquio; o Horror Esquecido. **Aventuras na História**, 9 mar. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/bombardeio-de-toquio-1945.phtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

# Um giro pela poesia visual brasileira modernista

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. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2607-3032>.*

**Resumo:** Este artigo discute aspectos da poesia visual brasileira a partir de experimentos poéticos produzidos no âmbito do modernismo brasileiro. O modernismo brasileiro é reconhecido por sua vertente estética de intensa experimentação nos seus primeiros anos. Embora, no contexto brasileiro, tenha havido experimentos de articulação entre imagem e poemas antes do século XX, foi no modernismo brasileiro que se ampliou a produção de poesia visual. Neste ensaio é apresentado, com destaque, o artista visual e poeta Vicente do Rego Monteiro, por meio dos seus inúmeros experimentos realizados desde os anos 1940.

**Palavras-chave:** modernismo brasileiro; poesia visual brasileira; Vicente do Rego Monteiro (1899-1970).

**Abstract:** This article discusses aspects of Brazilian visual poetry based on poetic experiments produced within the scope of Brazilian modernism. Brazilian modernism is recognized for its aesthetic aspect of intense experimentation in its early years. Although in the Brazilian context, there were experiments in the articulation between images and poems before the twentieth century, it was in Brazilian modernism that the production of visual poetry expanded. In this essay, the visual artist and poet Vicente do Rego Monteiro is prominently presented through his numerous experiments since the 1940s.

**Keywords:** Brazilian modernism; Brazilian visual poetry; Vicente do Rego Monteiro (1899-1970).

## 1. A POESIA VISUAL: EM BUSCA DE ALGUNS RECORTES

É sempre um risco para qualquer crítico definir e conceituar categorias que podem abarcar uma produção artística ampla, de grande variedade de estilos, códigos e formas adotadas, com obras que foram produzidas durante um extenso tempo histórico. Conceituar poesia visual impõe alguns riscos, por se tratar de um território de disputas e por ser nada consensual o seu delineamento<sup>1</sup>, a começar pelo que se qualifica como poesia visual. Afinal, entre outras coisas, uma qualidade de uma boa poesia pode estar em construir imagens; portanto, há de se supor que poderíamos dizer que parte importante de nossa poesia é imagética e, assim, nutre-se de um mundo de visualidades.

1. De algum modo, um exemplo dessas disputas pode ser acompanhado no rompimento do poeta Ferreira Gullar e o movimento da poesia concreta, cujo resultado culminou com o manifesto dos neoconcretos, em fins dos anos 1950. Em 1996, para uma entrevista no Caderno Mais!, da *Folha de S.Paulo*, Gullar rememorou as razões desse rompimento, ressaltando que em jogo estava uma disputa sobre o lugar da forma verbal na poesia brasileira de então: "As divergências eram poético-estéticas, uma vez que naquela época eu não tinha qualquer vinculação ou atuação político-ideológica. E eram anteriores ao próprio movimento, pois jamais aceitei uma visão meramente racionalista e técnica da poesia. O que detonou a ruptura foi um artigo de Haroldo afirmando que a poesia concreta seria feita, a partir de então, segundo fórmulas matemáticas. Como isso era impossível, considerei que afirmá-lo cheirava a charlatanismo, e eu tinha razão: essa poesia matemática nunca foi feita por eles. O movimento neoconcreto não foi criado por ninguém: nasceu naturalmente das experiências dos poetas, pintores e escultores que constituíam o grupo. Eu apenas elaborei a teoria que estava implícita nelas. Em arte não pode haver plano-piloto". Cf. FOLHA DE S.PAULO. A divergência neoconcretista [entrevista com Ferreira Gullar]. **Caderno Mais!**, 8 dez. 1996. p. 10. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/12/08/mais/15.html>. Acesso em: 3 mar. 2024.



Todavia, poesia visual deve, aqui, ser lida em outra chave. A referência à poesia visual está situada num lugar de fronteira, que ora o artista visual habita, ora é o literato quem habita, com ambos vislumbrando um território sem uma demarcação muito nítida na passagem entre as artes visuais e a literatura. Talvez seja melhor dizer que ambos, literato e artista visual, coabitam esse território. Além dos jogos das imagens que se formam, advindos dos processos de significação da linguagem verbal (base da prática literária, por assim dizer, mais tradicional), com a poesia visual está em jogo também a plasticidade própria das formas tipográficas das letras, do desenho e das disposições espaciais das palavras e sentenças, entre outras coisas.

Talvez um caminho mais seguro para essa discussão esteja em apontar algumas relações que se estabelecem entre a forma escrita e representativa da palavra e o que compreendemos como traços das formas visuais do desenho. Nessa intersecção se assenta a poesia visual e seus modos de experimentação. É nos contornos do desenho, que, em conjunto com o trabalho da palavra, ocorre um tipo de produção de sentido em que esses elementos se coordenam; eles colocam em evidência um tipo de experiência estética que assume um lugar para uma não fronteira, em que formas hierarquizadas do desenho e da palavra não estão rigidamente fixadas. Recorro ao pesquisador Jorge Bacelar para trazer mais alguns pontos dessa relação:

A poesia visual, podendo ser considerada resultante, como foi dito, duma intersecção entre a poesia e a experimentação visual, pode igualmente ser vista como o resultado duma sobreposição entre a escrita e o desenho, uma vez que toda a escrita tem origem no desenho (a escrita poderá ser entendida como um desenho de palavras). Porque é possível pensar simplesmente em imagens, tal como se pode pensar simplesmente em palavras. Portanto, se a escrita e o desenho são meios de comunicação mental, será na mente onde a poesia e o traço primeiro se encontrarão<sup>2</sup>.

Convencionalmente, a poesia visual está intimamente ligada ao mundo tipográfico, o que lhe abre um novo flanco a ser explorado: o das espacialidades visuais. A poesia tradicional, entendida, grosso modo, aqui como aquela que não explora os valores tipográficos em toda sua radicalidade, constitui sua ligação mais afinada com o universo sonoro da palavra, por seus ritmos, sua musicalidade e sua oralidade. Não à toa, no vocabulário crítico desse tipo de poesia, é de uso corrente falar em dicção poética, em voz de um escritor, musicalidade de um poema etc. Por sua vez, a poesia visual, embora não deixe de lado essa ligação com o mundo do som da palavra, estabelece-se de maneira muito mais direta a partir de valores visuais. A poesia visual cria uma prática artística vinculada a um domínio tecnológico que a aproxima do mundo das artes propriamente plásticas.

Nesse horizonte de existência, o poema dito visual passa a ser gerado numa ambiência muito mais híbrida<sup>3</sup>, está muito mais submetido às relações que se dão entre linguagens (verbal e não verbal) e entre sistemas semióticos que se

2. BACELAR, Jorge. Poesia Visual. **Arquivo Digital da PO.EX**, 2001. Disponível em: <https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/jorge-bacelar-poesia-visual/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

3. BERTGES, Livia Ribeiro; PEREIRA, Vinícius Carvalho. Poesia visual: subsídios teórico-metodológicos para uma leitura da serialidade. **Texto Poético**, v. 17, n. 33, p. 177-201, 2021.



interligam. Na poesia tradicional verbal, com o uso de uma escrita alfabética ocidental, há uma leitura dos poemas que segue um modo linearizado, dada a característica do próprio signo linguístico, cuja linearidade do significante<sup>4</sup> determina esse tipo de hierarquia do olhar.

Se pensarmos nas formas de leitura em poemas visuais, dizer sobre uma linearidade do significante só explica parte da questão. O olhar do seu leitor, as formas de atenção e observação exigidas nesse ato de leitura, já não se hierarquizam da mesma forma daquelas dos poemas estritamente baseados nos signos linguísticos. O poema visual está fundado na relação sobreposta entre a imagem e o texto. Os pesquisadores Bertger e Pereira<sup>5</sup> detalham um ponto de vista interessante sobre essa relação, apresentando uma característica do poema visual que leva em consideração uma fisicalidade, amparada no gesto e na corporeidade:

A história da escrita, tanto no viés antropológico, quanto no visual ou técnico, dá-nos diferentes aspectos da mesma problemática relação entre imagem e texto. A plasticidade da palavra escrita no texto, com seus movimentos sucessivos em repetição, revela um contraponto para traçarmos, assim como o poema visual, o qual pode ser entendido como gênero que oscila nas fisicalidades: a do gesto, que se opõe à vocalização; e a do ato físico que passa pelo corpo, pelas mãos, pelas pontas dos dedos, desenhando com o auxílio de instrumentos, como uma forma de um deslizar do desejo, de nomear um desejo. A mesma mão que dá auxílio ao equilíbrio humano ao se deslocar do chão passa a inscrever em inúmeras superfícies<sup>6</sup>.

No curso da história, há inúmeros exemplos sobre essa relação do texto e da imagem. Foi a partir do século XX, entretanto, que a poesia foi mais sistematicamente pensada (e autorrefletida) e praticada nesse lugar de labor e refinamento visual. Muitos engenhos poéticos no século XX tornaram-se muito mais autodeterminados a se inscreverem num lugar de fronteira. Na mesma medida, a crítica procurou teorizar muito mais os procedimentos de artistas visuais e de artistas da poesia. No caso da poesia visual brasileira, houve um empenho bastante acentuado nessa construção coletiva, de grupos e movimentos. O Brasil foi responsável por uma heterogênea e numerosa produção de poesia visual no século XX. Por ora, é interessante fazer um giro sobre esses experimentos, sem, evidentemente, esgotar essa enorme constelação de poemas visuais.

## 2. LANCES INICIAIS DA POESIA VISUAL NO BRASIL

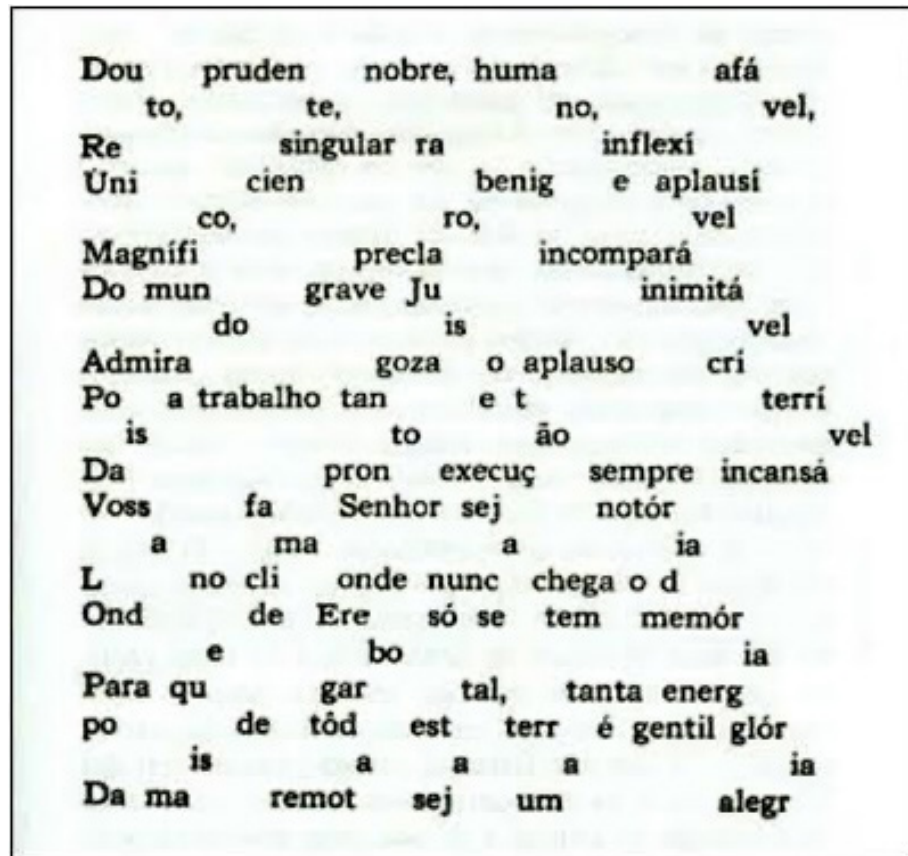
Alguns poemas produzidos antes do século XX já foram catalogados como formas de poesias visuais brasileiras, pois já se mostravam expressões dispostas a dialogar com um universo de linguagem não verbal. Pode-se lembrar do caso da poesia “Ao desembargador Belchior da Cunha Brochado por suas altas prendas”, atribuída a Gregório de Matos, no século XVII, ou dos

4. SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução, notas e posfácio Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

5. BERTGER; PEREIRA, *op. cit.*

6. *Ibid.*, p. 182.

poemas acrósticos de Frei João do Rosário, no século XVIII. Como se pode notar na Figura 1, o poema de Gregório de Matos, realizado dentro de um gênero encomiástico comum à época, propõe um tipo de leitura que destitui a linearidade presente no poema tradicional. Quase como num jogo, feito nos moldes da engenhosidade barroca, há a exigência de saltos aqui e acolá por parte do leitor para que se possa extrair os significados dos versos com suas respectivas terminações comuns de palavras.



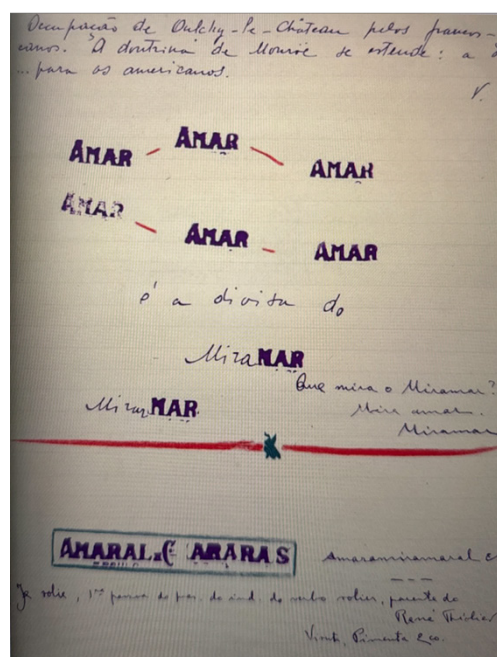
**Figura 1:** Poema de Gregório de Matos

Fonte: Bruscky; Montejo Navas; Bruscky (2019, p. 16).

Ainda no século XIX, o poeta Sousândrade, autor da singular obra *Guesa Errante* (1876–1877), composta por vários cantos, já realizava uma poesia com grande intimidade visual. O poeta fazia uso, por exemplo, de uma série de recursos tipográficos: tais como travessões duplos para indicar a entrada da voz de uma personagem; o uso de caixa alta e grifos; o uso de impressões de partes textuais em corpo menor como recurso poético, entre outras coisas. Augusto de Campos e Haroldo de Campos, no estudo que ficou conhecido como o mais importante sobre Sousândrade, destacaram a presença da forma visual da própria imprensa atuando sobre as escolhas da poesia visual desse poeta do século XIX: “É inegável que, no plano tipográfico, devem ter atuado

sobre Sousândrade manchetes e recursos compositivos dos jornais da época, que tanta influência exerceram no seu espírito (como de resto, e não por coincidência, sobre Mallarmé)”<sup>7</sup>.

Nos primeiros decênios do século XX, já dentro da nossa produção moderna, convém ressaltar algumas experiências de Oswald de Andrade e do poeta Jorge Fernandes. Do primeiro, é notável seu experimento poético visual com um carimbo, resultando numa espécie de poema que reapropria um objeto do próprio cotidiano para dar uma nova significação a este, comparativamente tal como um estilo *ready made* inaugurado por Marcel Duchamp. Vejamos o poema-carimbo em questão (Figura 2):



**Figura 2:** Poema-carimbo, de Oswald de Andrade

Fonte: Bruscky; Montejo Navas; Bruscky (2019, p. 17).

Nos anos 1920, o poeta Jorge Fernandes também foi um dos poetas modernos do Brasil que incorporaram experimentos visuais à sua poesia. Este poeta potiguar é também um dos primeiros, no Rio Grande do Norte, a fazer uso do verso livre, sem estar enquadrado em rimas e versificação tradicionais. Um exemplo de incorporação da forma visual em sua poesia pode ser notado em seu poema “Rede”, de 1927; nele, a palavra “rede” toma a forma visual de uma rede, remetendo às formas dos caligramas de Stéphane Mallarmé e Guillaume Apollinaire. Vejamos esse exemplo (Figura 3) trazido de sua primeira publicação, no *Livro de Poemas* (1927)<sup>8</sup>:

7. CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. Sousândrade: o terremoto clandestino. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. **Re Visão de Sousândrade**. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 55.

8. FERNANDES, Jorge. **Livro de poemas**. Natal: Typ. d'a Imprensa, 1927. p. 16. A imagem do poema foi extraída do catálogo de uma exposição dedicada à poesia visual brasileira: BRUSCKY, Paulo; BRUSCKY, Yuri. **História da Poesia Visual Brasileira**. Recife: Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM); Companhia Editora de Pernambuco, 2016. p. 83.

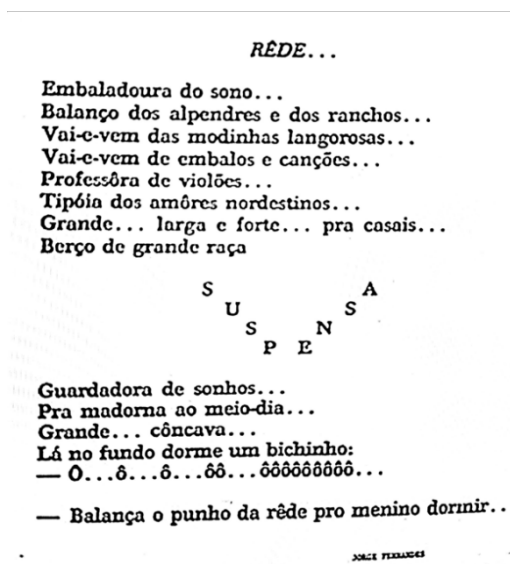


Figura 3: Poema “Rede” de Jorge Fernandes

Fonte: Bruscky; Bruscky (2016, p. 83).

9. Embora Vicente do Rego Monteiro tenha tido um trabalho em artes visuais de importância singular para a história do modernismo brasileiro, sua obra foi muito mais reconhecida depois de sua morte. Uma das hipóteses mais plausíveis para esse esquecimento momentâneo está ligada às suas posições políticas assumidas em apoio ao Estado Novo e ao flerte com o integralismo nos anos 1930. Para acompanhar esse debate, é recomendado o artigo: DIMITROV, Eduardo. **Vicente do Rego Monteiro**: de expoente modernista a integralista esquecido. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 103, p. 193-208, 2015. <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201500030010>

10. Cf. AJZENBERG, Elza Maria. **Vicente do Rego Monteiro**: um mergulho no passado. Doutorado em Filosofia (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, 1984.

11. MONTEIRO, Vicente do Rego. Biopsiconogino. **Renovação**, ano 2, n. 1, p. 15, jan. 1940.

### 3. VICENTE DO REGO MONTEIRO, EXPERIMENTADOR DA POESIA VISUAL

Entre os poetas da primeira metade do século XX, o artista Vicente do Rego Monteiro está em um lugar de destaque no rol de participantes de uma poesia visual brasileira. A partir de sua obra e sua atuação, é possível dizer que houve um significativo salto na poesia visual brasileira. Com Vicente do Rego Monteiro, novos caminhos foram abertos para que movimentos, grupos e novas autorias pudessem se estabelecer nesse universo de formulação poética<sup>9</sup>.

No início dos anos 1930, depois de extensa e bem-sucedida passagem pela França — e por lá ser reconhecido como poeta de língua francesa<sup>10</sup> —, o artista recifense, na sua volta à terra natal, começa a atuar no mercado editorial de grande efervescência na capital de Pernambuco. Rego Monteiro se estabelece, ao lado de Manuel Lubambo, na direção da revista *Fronteiras* de Recife, sendo ele o responsável por toda a parte gráfica da revista, incluindo as ilustrações ali publicadas. Em 1939, ele fundou sua própria publicação: a revista *Renovação*. Neste periódico, ele publica, em janeiro de 1940, um poema bastante original pela forma como faz o uso compartilhado de ilustrações e da linguagem verbal. É o poema “Biopsiconogino”<sup>11</sup>, que pode ser visto e lido a seguir (Figura 4):



**Figura 4:** Poema de Vicente do Rego Monteiro na Revista *Renovação*

Fonte: Monteiro (1940).

Como se pode notar pela leitura acima, as imagens não assumem um papel meramente ilustrativo. Elas se integram de maneira única na leitura do poema. Talvez se possa dizer que tais imagens criam paisagens visuais ao próprio poema em questão, de modo a ampliar a própria leitura dos elementos textuais, já antecipando outros experimentos que seriam realizados no campo da poesia por esse autor.

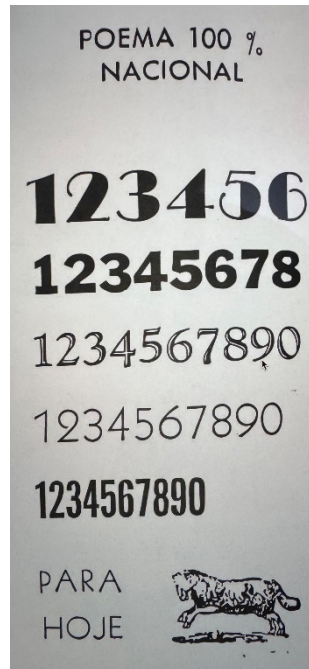
Em 1941, Vicente do Rego Monteiro publica o seu livro de poesia intitulado *Poemas de bolso*. Dentro desse contexto mais imediato, em que ele dirigia periódicos, é que o livro *Poemas de bolso* chega a público. Nessa época de trabalho intenso nas revistas, o artista plástico, embora não deixasse de realizar os seus trabalhos de pintura, encontra na poesia o lugar de produção artística. Azjenberg aponta uma especificidade à poesia encontrada na obra de Vicente do Rego Monteiro, que merece aqui ser destacada:

De fato, o poeta Vicente parte de sua aproximação com a vida; vem para reafirmá-la, apesar da guerra, de todos os equívocos, de todas as contradições. Na sua poesia desloca a linguagem do cotidiano, das cenas de rua, dos cafés — no encontro com amigos, para a frase poética. Não se ocupa da decoração de frases, não é a roupagem exterior, mas a vibração diante da vida que se manifesta. Lembrando a poesia popular nordestina no que expressa de improviso, espontâneo, escreve os “poemas de bolso”, que se devora de um jato. Depois pode ser saboreado lentamente, pensando-se em todos os vocábulos, deleitando-se com



os seus achados maravilhosos ou curiosos, como se repete uma bela acrobacia verbal, um dito popular ou uma piada que recorta inteligentemente uma cena, um fato. Guarda um toque nordestino bem particular — o gosto de se expressar pela palavra<sup>12</sup>.

É em *Poemas de bolso* que Rego Monteiro realiza, salvo engano, o feito de compor o primeiro poema tipográfico brasileiro, com o texto “Poema 100% Nacional”<sup>13</sup>. Vejamos este poema<sup>14</sup> (Figura 5):



**Figura 5:** Poema 100% Nacional, de Vicente do Rego Monteiro

Fonte: Bruscky; Bruscky (2016, p. 88).

Sem dúvida alguma, numa interpretação livre deste poema, pode-se dizer que sua forma de expressão remete aos famosos e difundidos jogos do bicho, presentes em todos os cantos do país. Os números apresentados em diferentes tipografias são próprios de cartões que apresentavam números e os respectivos bichos num jogo que se difundiu no Brasil, de maneira clandestina, desde fins do século XIX. A expressão “PARA HOJE” reafirma essa leitura do jogo do bicho, sugerindo as rodadas sorteadas do dia no respectivo jogo. Há um jogo de afirmação estabelecido, num misto de humor e ironia, no sentido de demonstrar um aspecto singular da cultura nacional.

Em 1946, com o fim da guerra, Vicente do Rego Monteiro, mais uma vez, deixa o Brasil e volta a morar em Paris. As experiências de poesia visual do período anterior, todavia, não se esgotam com a mudança de continente. Lá, na capital francesa, ele estabelece, no espaço de um pequeno apartamento, uma editora quase amadora com o prelo que havia trazido de Recife na viagem: vai

12. AJZENBERG, *op. cit.*, p. 281.

13. A afirmação é encontrada em: A afirmação é encontrada em BRUSCKY; BRUSCKY, *op. cit.*, p. 16. Cf. BRUSCKY, Paulo; MONTEJO NAVAS, Adolfo; BRUSCKY, Yuri (org.). **História da poesia visual brasileira**: no acervo do Arquivo Paulo Bruscky. São Paulo: Sesc Bom Retiro, 2019. (Catálogo da exposição realizada no Sesc Bom Retiro (30 de maio a 8 de setembro de 2019). p. 64.

14. Extraído de: BRUSCKY; BRUSCKY, *op. cit.*, p. 88.



se chamar *La Presse à Bras*. Será por essa editora que publicará seu *Cartomancie*, em 1952. O pesquisador Francisco Oiticica Filho contextualiza a referida obra:

*Cartomancie* permaneceu um livro incompleto desde sua primeira edição, em razão de ter sido publicado em formato diferente do pretendido pelo autor. Acumulando as funções de escritor, ilustrador, diagramador, editor e gráfico de seus livros, e de seus inúmeros amigos poetas de Paris, Monteiro pretendia conferir a *Cartomancie* o formato de um jogo de cartas e não pôde. Premido pelas múltiplas atividades e pelos constrangimentos de ordem técnica que padronizavam os métodos de impressão em sua gráfica artesanal, Monteiro deixou para as gerações futuras a tarefa de conclusão de seu projeto editorial<sup>15</sup>.

Como se pode notar, *Cartomancie* é obra projetada para ser lida e apreendida além do formato do livro. Ainda assim, devido às condições técnicas daquele momento, sua tiragem pela editora francesa de Monteiro se deu num formato mais tradicional, em livro de bolso (Figura 6), com a presença de 32 poemas. Apenas no fim dos anos 1990, o projeto de uma nova edição é levado à frente pelo pesquisador e poeta visual Paulo Bruscky, que, junto a dois outros colaboradores, consegue trazer a público uma edição<sup>16</sup> de um baralho no formato de livro, tal como foi idealizado nos anos 1950 por Vicente do Rego Monteiro.



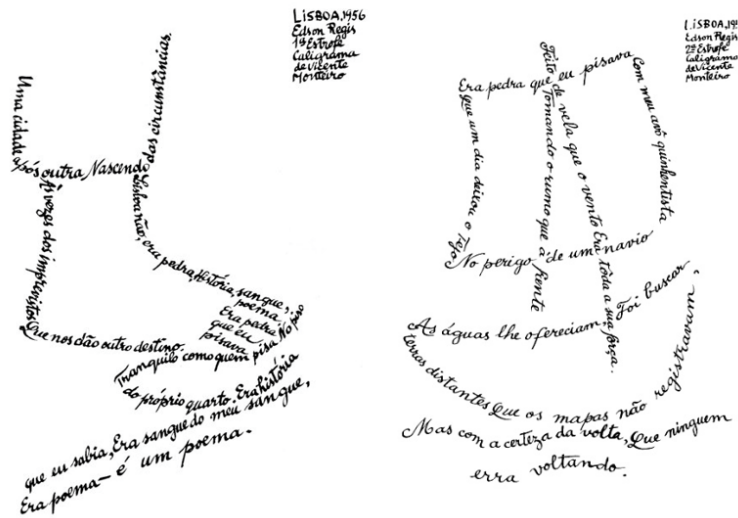
**Figura 6:** Imagens das páginas de *Cartomancie*

Fonte: Monteiro (1952).

15. OITICICA FILHO, Francisco. *Cartomancie* (1952-1999): livro de artista, poesia em jogo. *Revista Leitura*, Maceió, v. 2, n. 34, p. 117-146, 2019. p. 130. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.200434.117-146>.

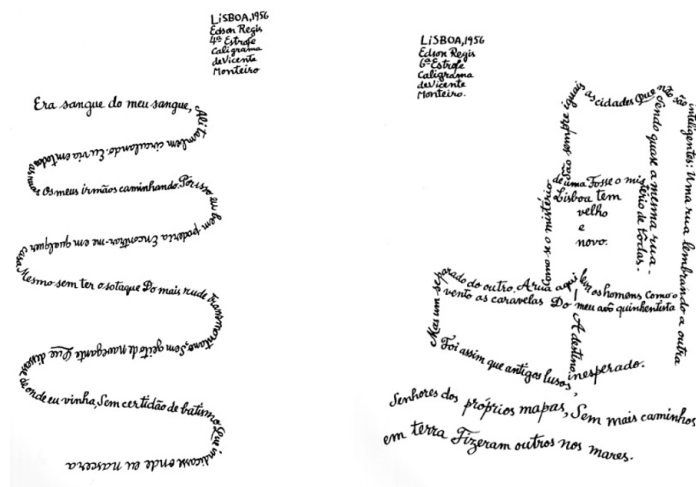
16. Cf. MONTEIRO, Vicente do Rego. *Cartomancie*. Paulo Bruscky, Mário Hélio e Ronildo Maia Leite (org.). Recife: Arquivo Público Estadual de Pernambuco: Edições Bagaço, 1999.

Também foi colaborador de poetas e escritores, seja como ilustrador, seja como coautor em poemas sob a forma de caligramas. Em 1961, já de volta ao Brasil para atuar como professor de pintura na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, Vicente do Rego Monteiro publica uma série de caligramas a partir dos poemas de Edson Regis sobre Lisboa. Trata-se de um experimento que deve também ser compreendido, tendo em vista a própria afinidade de Monteiro com a tradição francesa<sup>17</sup> de caligramas. Cabe trazer alguns desses caligramas realizados a partir de cada uma das estrofes do poema de Edson Regis (Figuras 7 e 8):



**Figuras 7 e 8:** Caligramas de Vicente do Rego Monteiro, a partir do poema de Edson Regis

Fonte: Bruscky; Bruscky (2016, p. 91).



**Figuras 9 e 10:** Caligramas de Vicente do Rego Monteiro, a partir do poema de Edson Regis

Fonte: Bruscky; Bruscky (2016, p. 91).

17. O alcance da ligação de Vicente do Rego Monteiro com a poesia francesa pode ser compreendido na medida em que esse autor recebeu, por parte do campo literário francês, um reconhecimento por meio de importante e prestigiada premiação: os prêmios de literatura *Mandat des poètes*, no ano de 1955, e *Prix Apollinaire*, no ano de 1960, pelo conjunto de sua obra.

Como se pode notar por esses experimentos poéticos e visuais de Vicente do Rego Monteiro, não se vislumbra mais a separação entre as imagens e as letras. Tudo se embaralha para criar uma nova inter-relação entre o desenho e a potência que a palavra pode angariar. Em termos explicativos, isso remete ao modo como brilhantemente Foucault desvendou a figura e o texto na articulação na obra de René Magritte, *A Traição das Imagens* (*La trahison des images*) (1929). Essa obra, na interpretação de Foucault, opera um “caligrama secretamente constituído”<sup>18</sup>. O caligrama, como uma prática artística e literária complexa, é finamente definido pelo autor francês:

Em sua tradição milenar, o caligrama tem um triplice papel: compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia. Ele aproxima, primeiramente, do modo mais próximo um do outro, o texto e a figura; compõe-se de linhas que delimitam a forma do objeto e daquelas que dispõem a sucessão das letras; aloja os enunciados no espaço da figura, e faz dizer ao texto aquilo que o desenho representa. De um lado, alfabetiza o ideograma, povoa-o com letras descontínuas e faz assim falar o mutismo das linhas interrompidas. Mas, inversamente, reparte a escrita num espaço que não tem mais a indiferença, a abertura e a alvura inertes do papel; impõe-lhe que se distribua segundo as leis de uma forma simultânea. Reduz o fonetismo a não ser, para o olhar de um instante, senão um rumor acinzentado que completa os contornos de uma figura; mas faz do desenho o fino envoltório que é necessário traspasar para seguir, de palavra em palavra, o esvaziamento de seu texto intestino<sup>19</sup>.

Seguindo pelos caminhos traçados por Foucault, é possível apontar que, nos caligramas de Monteiro, há um duplo procedimento presente em cada uma das composições: as letras, fonte inesgotável do procedimento retórico que permite as palavras, assumem o papel de desenhar as linhas do desenho, que, por sua vez, permite a figuração das coisas<sup>20</sup>. Enfim, como diz Foucault, tendo em vista essa forma: “o caligrama pretende apagar ludicamente as mais velhas oposições de nossa civilização alfabética: mostrar e nomear; figurar e dizer; reproduzir e articular; imitar e significar; olhar e ler”<sup>21</sup>. Nesse horizonte de uma nova forma de leitura poética, de renovada articulação das palavras e das coisas figuradas, pode-se talvez alocar as contribuições advindas da poesia visual brasileira, em parte aberta por modernistas como Vicente do Rego Monteiro.

## REFERÊNCIAS

AJZENBERG, Elza Maria. **Vicente do Rego Monteiro**: um mergulho no passado. Doutorado em Filosofia (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Universidade de São Paulo, 1984.

18. FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução: Jorge Coli. São Paulo: Paz & Terra, 2014. p. 23.

19. *Ibid.*, p. 23-24.

20. *Ibid.*, p. 24.

21. *Ibid.*, p. 24.

- BACELAR, Jorge. Poesia Visual. **Arquivo Digital da PO.EX**, 2001. Disponível em: <https://po-ex.net/taxonomia/transtextualidades/metatextualidades-alografas/jorge-bacelar-poesia-visual/>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- BERTGES, Livia Ribeiro; PEREIRA, Vinicius Carvalho. Poesia visual: subsídios teórico-metodológicos para uma leitura da serialidade. **Texto Poético**, v. 17, n. 33, p. 177-201, 2021.
- BRUSCKY, Paulo; BRUSCKY, Yuri. **História da Poesia Visual Brasileira**. Recife: Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM); Companhia Editora de Pernambuco, 2016.
- BRUSCKY, Paulo; MONTEJO NAVAS, Adolfo; BRUSCKY, Yuri (org.). **História da poesia visual brasileira**: no acervo do Arquivo Paulo Bruscky. São Paulo: Sesc Bom Retiro, 2019. 64 p. (Catálogo da exposição realizada no Sesc Bom Retiro (30 de maio a 8 de setembro de 2019)).
- CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. Sousândrade: o terremoto clandestino. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de. **Re Visão de Sousândrade**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DIMITROV, Eduardo. Vicente do Rego Monteiro: de expoente modernista a integralista esquecido. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 103, p. 193-208, 2015. <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201500030010>
- FOLHA DE S.PAULO. A divergência neoconcretista [entrevista com Ferreira Gullar]. **Caderno Mais!**, 8 dez. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/12/08/mais!/15.html>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- FERNANDES, Jorge. **Livro de poemas**. Natal: Typ. d'a Imprensa, 1927.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução: Jorge Coli. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- MONTEIRO, Vicente do Rego. Biopisiconogino. **Renovação**, ano 2, n. 1, jan. 1940.
- MONTEIRO, Vicente do Rego. **Cartomancie**. Paulo Bruscky, Mário Hélio e Ronildo Maia Leite (org.). Recife: Arquivo Público Estadual de Pernambuco: Edições Bagaço, 1999.
- MONTEIRO, Vicente do Rego. **Cartomancie**. Paris: La Presse a Bras, 1952.
- OITICICA FILHO, Francisco. *Cartomancie* (1952-1999): livro de artista, poesia em jogo. **Revista Leitura**, Maceió, v. 2, n. 34, p. 117-146, 2019. <https://doi.org/10.28998/2317-9945.200434.117-146>
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução, notas e posfácio Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

# Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

*Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (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. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0677-3878>.*

## 1. INTRODUÇÃO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”<sup>1</sup>

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes...”<sup>2</sup>

“As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um ‘modelo global de organização do poder’”<sup>3</sup>

As atividades desta edição têm como referência a questão da dialogia educ comunicativa e da emancipação do ser humano, tendo como apoio o artigo: “Dialogia educ comunicativa nos ecossistemas formativos jornalísticos” de Antonia Alves Pereira. A discussão resulta de pesquisa doutoral que articulou seu referencial teórico-metodológico às pedagogias freireanas, à pedagogia do jornalismo e ao jornalismo como emancipação cultural, tendo como força motriz o pensamento de Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Milton Campos.

Na mesma perspectiva, o artigo: “Letramento midiático e direitos à comunicação e à informação um mapeamento exploratório de ações públicas e da produção acadêmica” de Beatriz Becker, Beatriz Silva Goes e André Pelliccione, explora a ideia de que o letramento midiático é um instrumento importante

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. p. 78.

2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010. p. 91.

3. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p. 256.

para apreender os direitos à informação e à comunicação. Entretanto, o exercício da cidadania implica conhecer legislações e regulações que garantem esses direitos.

Continuamos a reflexão com o artigo: “Tecnologias digitais, atividade docente e crise sanitária” considerações sobre a obra “Educomunicação no contexto pandêmico”, de Rogério Pelizzari de Andrade. O estudo examina temas como a plataformização da educação e a influência exercida pelas *big techs* no cotidiano escolar. Também discute a aceleração social do tempo, intensificada pela onipresença dos dispositivos digitais, propondo regulamentações que garantam o uso ético das tecnologias.

O tema seguinte é a violência: o lado obscuro da IA, abordado no artigo: “Violência artificial: Violência contra mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial”, de Simona Tirocchi. Especificamente, o artigo propõe uma reflexão teórica sobre as novas formas de violência digital possibilitadas pela tecnologia, com foco no caso do *chatbot* Replika. Para a autora, a expansão qualitativa e quantitativa da violência coloca novos desafios de mídia-educação, particularmente no que diz respeito à necessidade de projetar e propor novas formas de prevenção adequadas a esse novo cenário e de fortalecer a alfabetização específica em IA.

A reflexão sobre o diálogo continua com o artigo: “Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no Vale do Sinos”, de Sueli Maria Cabral, Daniela Erhart Loeblein e Luciano Dirceu dos Santos. O estudo tem como objetivo analisar as principais razões que levam à permanência, ao abandono e ao retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um grupo de educandos pertencentes a um colégio social localizado no Vale do Sinos (RS).

As atividades desta edição estão organizadas a seguir:

- Dialogia educocomunicativa: emancipação do ser humano;
- Letramento midiático e direitos à comunicação e à informação;
- Violência artificial, violência contra as mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial;
- Plataformização da educação e a influência exercida pelas *big techs* no cotidiano escolar;
- O abandono escolar, caso EJA.

## 2. PRIMEIRA ATIVIDADE

### 2.1. Dialogia educocomunicativa: emancipação do ser humano

O artigo “Dialogia educocomunicativa nos ecossistemas formativos jornalísticos”, de Antonia Alves Pereira, trata de como o mergulho transdisciplinar, a educocomunicação e as Geografias da Comunicação<sup>4</sup> podem sedimentar a

4. MOREIRA, Sonia Virgínia. *Geografias da comunicação, uma disciplina*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., Curitiba, 4-9 set. 2017.



formação do ecossistema formativo jornalístico pelo conceito da dialogia educacional. Esses conceitos, segundo a autora, foram elaborados após a identificação do lugar de inserção dos cursos de jornalismo no território usado<sup>5</sup>, noção que se refere aos usos feitos pelos atores hegemônicos e hegemônicos no espaço geográfico, uma vez que cada um deles o interpreta de maneira diferenciada.

A atividade tem como público-alvo os profissionais das universidades que trabalham com os meios de comunicação e jornalistas.

Está organizada na seguinte sequência didática:

- 1) Propor a leitura individual e/ou em grupo de estudos da introdução “Cursos de Jornalismo como potência de territórios educativos” e refletir sobre os seguintes conceitos abordados no artigo:

- Os territórios;
- Qual o sentido que a autora dá para: “configuração de territórios vulneráveis”;
- Qual o significado de pronúncia do mundo: “Os lugares e a pronúncia do mundo como emancipação social e empoderamento coletivo [...]”.
- A conclusão com a citação de Freire e Martín-Barbero:

Para Freire<sup>6</sup>, a condição para existir em um mundo pronunciado resulta da problematização dos sujeitos pronunciantes, que leva a um novo pronunciar. Como espaço estratégico de cruzamento e interação dos ecossistemas comunicacionais, Martín-Barbero<sup>7</sup> observa a cidade educadora a partir de mapas-projetos, políticas e projetos educativos interculturais.

- Os cursos de jornalismo a partir da citação:

Os projetos pedagógicos de curso e o olhar dos coordenadores de curso contribuíram nessa averiguação, que buscava situar a prática cotidiana nas práticas freireanas, na pedagogia do jornalismo<sup>8</sup> e no jornalismo como emancipação social<sup>9</sup>.

- Os ecossistemas na citação:

Ecossistema comunicativo, um conceito que é utilizado no paradigma da educação para descrever a ambiência comunicacional dos espaços de interação dialógica que envolve os atores sociais em torno da descentralização de vozes, relações horizontais, diálogo social e garantia de acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos que devem estar à disposição de todos para o exercício da cidadania.

- A dialogia educacional:

5. SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **OSAL**: Observatório Social de América Latina, ano 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 255-261.

6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 108.

7. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 142.

8. MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaína; BEZERRA, Juliana Freire. (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

9. OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação**: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

O conceito de dialogia educacional, que eleva a ambiência do espaço formativo, definido como vivência sensível que amplia as relações de sujeitos-dialógicos no ecossistema formativo jornalístico.

- 2) Fazer a síntese das opiniões e, em seguida, explorar os temas no artigo, registrando o que considera mais relevante para cada um e como é tratado, tendo em vista as considerações feitas no item anterior.
- 3) Finalizar com a questão:

- Qual sua opinião sobre a afirmação da autora: “Os conceitos de ecossistema formativo jornalístico e de dialogia educacional são fundamentais para a formação jornalística”.

- 4) O artigo começa com a discussão: as práticas pedagógico-comunicacionais em interação com as pedagogias freireanas, emergentes e do jornalismo, aderentes à dimensão dialógico-cidadã.

Em seguida, aborda os indicadores educacionais do percurso formativo no contexto sociocultural. Depois, os itinerários educacionais e as trilhas de saberes como processo dialógico e cidadão para fortalecer os espaços formativos. Ao final, apresenta a justificativa da opção pelo termo itinerário.

Para cada tema, selecione a argumentação da autora que lhe pareceu mais importante para fundamentar sua tese. Apresentamos algumas; registre sua opinião:

- Sobre as práticas pedagógico-comunicacionais:

A educação como prática de liberdade<sup>10</sup> estava presente na ação didático-pedagógica de Marques de Melo como atuação revolucionária e resistência ao contexto da ditadura militar e à imposição do Currículo Mínimo aos cursos de Comunicação Social, assim como em sua prática como pedagogia da comunicação.

- Sobre os indicadores educacionais e freireanos;
- Analisar a Figura 2: Itinerários educacionais para espaços formativos;
- Sobre a cartografia dos indicadores educacionais;
- A contribuição de um educador, isto é, do mediador com competências educacionais, é fundamental no ecossistema formativo jornalístico para que ajude a suscitar oportunidades de diálogo, mesmo quando se apresentam diante dele apenas brechas ou fissuras de possíveis espaços de escuta e abertura.
- Sobre o por que de itinerários educacionais?

10. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

O termo itinerário indica um caminho a ser percorrido num percurso formativo que se estrutura com elementos didáticos, metodológicos e educacionais para tornar o currículo flexível, interdisciplinar e aberto.

- 5) Nas considerações finais, que a autora apresenta como inacabadas, qual a sua opinião sobre os destaques a seguir:
  - A partir da aplicação dos itinerários educativos, as incertezas podem ser permeadas por um esperar que apresente um horizonte para uma vivência dialógico-cidadã como expressão da pronúncia do mundo;
  - O jornalismo emancipatório se materializa sem aquele receio de transgredir o que se convencionou chamar de “neutralidade jornalística”, para assumir distintos pontos de vista, a fim de fortalecer a posição inicial com um compromisso ético e autêntico.

### 3. SEGUNDA ATIVIDADE

#### 3.1. Letramento midiático e direitos à comunicação e à informação

Na perspectiva da formação do educador, o artigo: “Letramento midiático e direitos à comunicação e à informação um mapeamento exploratório de ações públicas e da produção acadêmica”, de Beatriz Becker, Beatriz Silva Goes e André Pelliccione, explora a ideia de que o letramento midiático é um instrumento importante para apreender os direitos à informação e à comunicação. Entretanto, o exercício da cidadania implica conhecer legislações e regulações que garantem tais direitos.

Atividade tem como público-alvo os profissionais das mídias, professores da escola básica e alunos. Apresentamos uma sugestão de estudos:

- 1) Leitura individual ou em grupo de estudos da introdução do artigo, registrando os termos que considera relevantes.

Selecionamos alguns. Complete com outros a partir de sua leitura:

- *fake news* nas plataformas e redes sociais;
  - *news literacy*;
  - ecossistema informativo;
  - ambiente midiático;
  - alfabetização digital.
- 2) Fazer a síntese dos demais termos selecionados no grupo.
  - 3) Em seguida, propomos que pesquise na internet, utilizando as ferramentas de IA, o significado de cada termo, anotando as referências.

Indicamos como consulta o Gemini e o Perplexity. Atenção: é importante que a pergunta fique clara.

- 4) Com a leitura do próximo item, “Direitos à comunicação e à informação: documentos de referência no brasil e no exterior”, fazer o levantamento dos principais documentos apresentados no estudo.
- 5) No item “Mapeamento Exploratório”, propomos analisar os quadros citados no artigo, selecionando pelo menos um artigo de cada quadro para leitura e discussão no grupo:

- Quadro 1 – Mapeamento dos artigos sobre *Letramento Midiático* publicados em periódicos nacionais;
- Quadro 2 – Mapeamento dos artigos sobre *Alfabetização Midiática* publicados em periódicos nacionais;
- Quadro 3 – Mapeamento dos artigos sobre *News Literacy* publicados em periódicos nacionais;
- Quadro 4 – Mapeamento dos artigos sobre *Direito à Comunicação* publicados em periódicos nacionais;
- Quadro 5 – Mapeamento dos artigos sobre *Direito à Informação* publicados em periódicos nacionais.

#### 6) Considerações:

Nas considerações finais, os autores apontam que o mapeamento exploratório realizado evidenciou maior concentração da produção acadêmica nos últimos três anos sobre letramento midiático, alfabetização midiática, *news literacy*, direito à comunicação e direito à informação em 2023.

E que, embora haja muito o que se construir e os direitos humanos ainda sejam frágeis, eles são também um horizonte que se estabeleceu como a principal linguagem da defesa da dignidade humana na atualidade e uma forma de resistência necessária para a humanização do sistema capitalista neoliberal<sup>11</sup>.

Retomando o artigo que escolheu no item 5, para leitura em cada quadro, você concorda com os autores? Cite pelo menos um argumento a favor.

## 4. TERCEIRA ATIVIDADE

### 4.1. Violência artificial, violência contra as mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial

O desenvolvimento das tecnologias digitais tornou complexo o debate em torno da definição de “violência de gênero” ou violência contra as mulheres. Violência e o lado obscuro da IA, abordado no artigo “Violência artificial: Violência contra mulheres e o lado obscuro da inteligência artificial”, de Simona

11. LIESEN, Maurício. **Comunicação e Direitos Humanos, elementos para um jornalismo responsável**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

Tirotchi, propõe uma reflexão teórica sobre as novas formas de violência digital possibilitadas pela tecnologia, com foco no caso do chatbot Replika.

A atividade tem como público-alvo os profissionais das mídias sociais, professores e comunicadores sociais.

1) Organizamos a leitura abordando os seguintes tópicos:

- A necessidade de fortalecer a alfabetização específica em IA, dada a expansão qualitativa e quantitativa da violência, visando fortalecer formas de prevenção;
- O advento da internet, seguido pela ascensão das mídias sociais e plataformas digitais, expandiu o leque de comportamentos violentos, não só de gênero como políticos;
- Não apenas o *cyberbullying* — uma das primeiras formas amplamente reconhecidas e estudadas de violência digital — surgiu como uma extensão do *bullying* tradicional, mas definições mais amplas de violência cibernética também ganharam destaque;
- O artigo propõe uma reflexão teórica sobre as novas formas de violência digital possibilitadas pela tecnologia, com foco no caso do *chatbot* Replika.

## 4.2. Busca de significado

Segundo a autora, o Replika é um *chatbot* de inteligência artificial que simula conversas e interações humanas. Ele oferece amizade e suporte emocional, ajudando os usuários a explorar seus pensamentos, gerenciar a ansiedade e desenvolver habilidades de enfrentamento.

- 2) O artigo apresenta um estudo detalhado de pesquisas que tratam e/ou apontam sobre a violência digital contra a mulher. Registre algumas e seu conteúdo.
- 3) No item “Assédio Sexual Artificial”: Quem é o autor? O caso Replika. Discutir o fenômeno do assédio sexual artificial, que apresenta uma dimensão única da interação humano-tecnologia, particularmente no contexto de *chatbots* controlados por IA. Um exemplo disso é o Replika. Por que o *chatbot* é colocado como um assédio sexual?
- 4) Como podemos combater formas de violência contra mulheres (e todos os grupos vulneráveis) e prevenir aquelas facilitadas por novas tecnologias digitais?
- 5) O artigo termina com a questão: Alfabetização em IA e Educação de Gênero: Combatendo a Violência Artificial por Meio da Cultura: as dimensões análise e avaliação.

A autora apresenta que a dimensão “análise” pode envolver o desenvolvimento de estratégias para analisar criticamente a comunicação e os códigos de IA abordando vários elementos do processo de comunicação (quem são os atores? Quais modelos de público eles almejam? Quais códigos eles usam?). Esse aspecto também pode envolver a capacidade de identificar estereótipos e visões.

Ainda, a “avaliação” refere-se à capacidade de avaliar o conteúdo gerado por IA incluindo originalidade, criatividade e precisão.

## 5. QUARTA ATIVIDADE

### 5.1. O abandono escolar, caso EJA

A questão do abandono escolar é o objeto de estudo do artigo: “Permanência, abandono e retorno à EJA: estudo em um colégio social no vale do Sinos”, de Sueli Maria Cabral, Daniela Erhart Loeblein e Luciano Dirceu dos Santos. O estudo tem como objetivo analisar as principais razões que levam à permanência, ao abandono e ao retorno à EJA de um grupo de educandos pertencentes a um colégio social, localizado no Vale do Sinos (RS).

A atividade é destinada aos educadores, professores e responsáveis pelas políticas públicas da educação.

Apresentamos a sequência didática para estudar o problema do abandono:

- 1) Registrar o percurso histórico da EJA no Brasil, lendo o item “Percursos e funções da educação de jovens e adultos no Brasil” no artigo, apontando os documentos que são citados e seus objetivos.
- 2) A partir da leitura dos documentos, escrever o perfil do jovem matriculado na EJA.
- 3) A análise de dados da pesquisa é apresentada em três categorias. Propomos a leitura e o registro do que foi, para você, mais impactante nos depoimentos dos jovens em cada categoria, justificando:
  - Categoria 1 – Permanência: As perspectivas futuras e a motivação para a continuidade dos estudos;
  - Categoria 2 – Abandono: Causas do abandono escolar: compromisso, demandas pessoais e profissionais;
  - Categoria 3 – Retorno: Motivações para o retorno à EJA: busca por desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4) Nas considerações finais, os autores ressaltam alguns pontos a seguir. Você acrescentaria outros, a partir da leitura dos depoimentos?



- Os entrevistados apontaram como fatores de permanência na EJA as perspectivas futuras e a motivação para a continuidade dos estudos;
- Com relação ao abandono na EJA, os entrevistados citaram a dificuldade em dar conta de tudo, de conciliar trabalho, família e estudo;
- A motivação dos entrevistados para o retorno aos estudos na EJA é a busca por desenvolvimento pessoal e profissional, indicando a conclusão do Ensino Médio e a continuidade dos estudos.

## 6. QUINTA ATIVIDADE

### 6.1. Plataformização da educação e a influência exercida pelas *big techs* no cotidiano escolar

O artigo “Tecnologias digitais, atividade docente e crise sanitária” considerações sobre a obra “Educomunicação no contexto pandêmico” de Rogério Pelizzari de Andrade, é a reescrita do prefácio do livro *Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto*<sup>12</sup>, que, segundo o autor, encerra um ano marcado por amplas discussões sobre os efeitos dos dispositivos de comunicação digital e das redes sociais, especialmente entre os jovens. O livro é fruto do trabalho do grupo de pesquisa Mediações Educomunicativas<sup>13</sup>. Segundo o autor, a obra traz questões que contribuem para o debate acerca dos impactos da crise sanitária causada pela covid-19 na educação formal, considerando a mediação tecnológica nas atividades escolares e as possíveis consequências do uso excessivo e sem regulação desses aparatos e de suas linguagens.

A atividade que apresentamos se destina aos professores da escola básica, educadores, profissionais das mídias e da Tecnologia da Informação.

- 1) Leitura da apresentação do livro no site do: Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas.
  - 2) Registro das ideias principais apresentadas.
  - 3) Pesquisar o significado de “plataformização da educação” e “*big techs*”.
  - 4) Segundo o autor, a obra dialoga com temas contemporâneos que, nos últimos tempos, deixaram de estar restritos à esfera acadêmica e passaram a repercutir no noticiário cotidiano. Entre eles:
- A presença ostensiva dos algoritmos nas interações humanas;
  - A falta de regulamentação das *big techs* e o controle que elas exercem sobre nossos dados pessoais;
  - Mudanças no consumo e no acesso à informação;
  - Pesquise esses temas usando as ferramentas da IA e registre sua opinião.

12. CITELLI, Adilson. **Educomunicação no contexto pandêmico: desafios do ensino remoto**. Ilhéus: Editus, 2024.

13. GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS (MECOM). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenação: Prof. Dr. Adilson Citelli.

- 5) A obra aponta os malefícios causados pela exposição indiscriminada de crianças e adolescentes às telas, especialmente aos *smartphones*; a precarização das relações de trabalho; as doenças físicas e mentais associadas ao processo de aceleração social do tempo; a violência contra profissionais de ensino; e a plataformização da educação. Você concorda?

Consulte a Lei n.º 15.100/2025, sancionada em janeiro de 2025, que regula o uso de celulares nas escolas. Registre os principais pontos considerados na lei e seu objetivo.

- Quais são os benefícios dessa lei para as crianças e adolescentes?
- O que os meios de comunicação têm divulgado sobre a lei?
- Quais são as principais críticas dos jovens à Lei n.º 15.100/2025?

## REFERÊNCIAS

CITELLI, Adilson. **Educomunicação no contexto pandêmico**: desafios do ensino remoto. Ilhéus: Editus, 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÕES EDUCOMUNICATIVAS (MECOM). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenação: Prof. Dr. Adilson Citelli. Disponível em: <https://labidecom.eca.usp.br/grupo-de-pesquisa-mediaco-es-educomunicativas-mecom/>. Acesso em: 20 maio 2025.

LIESEN, Maurício. **Comunicação e Direitos Humanos, elementos para um jornalismo responsável**. Curitiba: InterSaberes, 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

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

MEDITSCH, Eduardo; KRONBAUER, Janaíne; BEZERRA, Juliana Freire (org.). **Pedagogia do jornalismo**: desafios, experiências e inovações. Florianópolis: Insular, 2020.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Geografias da comunicação, uma disciplina. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40., Curitiba, 4-9 set. 2017.

OLIVEIRA, Dennis de. **Jornalismo e emancipação**: uma prática jornalística baseada em Paulo Freire. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Milton. O retorno do território. *In*: **OSAL**: Observatório Social de América Latina, ano 6, n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 255-261.

