

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP
Ano XXXI - n.2 - Ago/Dez 2025

Práxis educacional, algoritmos e soberania digital

- Entrevista com Raquel Recuero: desinformação, redes sociais e plataformização
- O legado do pensamento comunicacional crítico de Armand Mattelart
- Teoria da comunicação, saberes e educomunicação na metodologia da pesquisa
- Ficção seriada e radiodifusão comunitária como ação pedagógica
- Uso do celular na escola: desafios

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da 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
Cicília 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
Suely Fragoso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil
Vera França, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ana Suzana, 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

Editor-executivo:

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 Mungiolli, 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. AGUIA

Fontes de Indexação

DIADORIM
DIALNET
DOAJ
Google Acadêmico
HAL
Journals For Free
Latindex catálogo 2.0
Latindex Directorio
LatinRev
LivRe
MIAR
OAJI
Oasisbr



Licença Creative Commons

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

Projeto gráfico:

Balão Editorial

Editoração, revisão e diagramação:

Editora Ibero-Americana de Educação

Lista de Pareceristas - Vol. 30 N. 2

Adilson Vaz Cabral Filho

Allana Albuquerque

Amarildo Luiz Trevisan

Amarildo Melchiades da Silva

Ana Beatriz Camargo Tuma

Andrea Vieira Zanella

Antônio Álvaro Soares Zuin

Áttila Bezerra Tolentino

Carlos Benedito Alves da Silva Júnior

Claudemir Edson Viana

Daniel Figueiredo

Deuzimar Costa Serra

Douglas Ostruca

Ednei de Genaro

Fabiana Marini Braga

Felipe Saldanha

Gean Oliveira Gonçalves

Gilson Soares Raslan Filho

Jacirara de Sá Carvalho

Jiani Adriana Bonin

João Paulo Hergesel

Juliano Maurício de Carvalho

Julice Dias

Lésile Piccolotto Ferreira

Ligia Beatriz de Almeida

Luís Antônio Groppo

Lumárya Souza de Sousa

Macri Elaine Colombo

Marcelo Kischinhevsky

Márcia Pinheiro Ohlson

Márcio Acselrad

Marco Silva

Maria Cristina Gobbi

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Michel Carvalho da Silva

Pablo Nabarrete Bastos

René Lommez Gomes

Rose Mara Pinheiro

Thais Brianezi Ng

Vanessa Coutinho Martins

Vicente Zatti

Walcéa Barreto Alves

EDITORIAL

Este número da revista recebeu a sua edição final durante a realização da COP-30. A conferência da ONU sobre mudanças climáticas realizada em Belém (PA), entre os dias 10 e 21 de novembro. A sigla COP, ou *Conference of the Parties* / Conferência das Partes, em suas diferentes edições, a partir da primeira, ocorrida em 1995 em Berlim, traz consigo o objetivo central de redefinir metas globais de redução de emissões poluentes e preservação dos biomas. Ocorre que as partes vêm se afastando no caminho e, nesta reunião realizada em solo brasileiro, faltou o presidente Donald Trump, mandatário da nação que mais polui no planeta. Trinta anos após o primeiro encontro na Alemanha, apesar de alguns avanços nos acordos internacionais para a redução das emissões — como as de gases de efeito estufa —, o déficit em relação à saúde do planeta continua gigantesco, restando um longo caminho a ser percorrido. Um dos aspectos importantes envolvendo a COP-30 diz respeito à educação ambiental ou socioambiental. Embora a Base Nacional Comum Curricular faça referência a elas, de forma nem sempre satisfatória, e mesmo limitada — leia-se, por exemplo, as observações que acompanham o artigo *O lugar da educação ambiental na nova base comum curricular para o ensino médio*¹ —, é inegável a necessidade de colocar as salas de aula no circuito das preocupações envolvendo a temática socioambiental e do consumo. No âmbito educacional, conforme trabalhos, práticas e inúmeros artigos publicados em nossa Revista, os assuntos ligados ao meio ambiente vêm ganhando crescente destaque. Essas produções, em geral, abordam o tema ambiental e suas conexões mais amplas a partir de uma perspectiva interdisciplinar mais abrangente, segundo perspectiva interdisciplinar e transversal, ocupada com a formação da cidadania dos discentes. Enfim, reside nesse circuito a possibilidade de estabelecer um diálogo profícuo entre as demandas, propostas, avanços, e até mesmo, as razões motivadoras dos possíveis fracassos decorrentes da COP-30 no concernente à educação socioambiental, e as contribuições que podem ser agregadas a partir das pesquisas e intervenções em andamento no campo da educação.

Um segundo registro deste número da *Comunicação & Educação* diz respeito ao falecimento de Armand Mattellart. Nascido na Bélgica, em 8 de janeiro de 1936, nos deixou em 31 de outubro de 2025, em Paris. Realizou um périplo incomum, considerando o perfil dos jovens europeus formados nos inícios dos anos 1960: migrou para o Chile, onde exerceu o magistério na Pontifícia Universidade Católica, em Santiago. O deslocamento para a América Latina indicava o especial interesse de promover fundo mergulho no cotidiano do nosso continente, haja vista localizar nele o solo fértil para que se redefinisse os nexos de subalternidade mantidos pelos países imperialistas

¹ Disponível em: <https://www.revistaa.org/pf.php?idartigo=4152>.

junto aos chamados territórios periféricos. Neste período, produziu uma obra fundamental para os estudos da comunicação internacional, aí incluídas reflexões acerca da economia política da comunicação, os entrelaçamentos entre as mídias, estratégias de representação, mecanismos de domínio cultural, construção de dispositivos de poder. Tais fluxos comunicacionais, chamados por Mattelart de *comunicação-mundo*, ao se articularem, explicitam como são gestadas as relações de mando, os esquemas que firmam as estruturas desiguais e dependentes — econômicas, tecnotecnológicas, culturais etc. É no interior desta armação teórica, conceitual, mas também política e ideológica, que podem ser lidos os escritos de Mattelart. Talvez o exemplo mais evidente desta maneira de pensar a comunicação e seus entornos esteja presente no livro que escreveu em 1971, em coautoria com Ariel Dorfman, *Para leer al Pato Donald: comunicación de masa y colonialismo*. A obra foi traduzida para diversos idiomas, no Brasil em 1977 (*Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo*), com mais de setecentos mil exemplares vendidos em todo o mundo. Elaborado a partir de uma perspectiva marxista, o volume procura demonstrar como os quadrinhos de Walt Disney reiteram a cultura de massa e criam o cenário favorável à dominação cultural norte-americana. Em última instância, o livro busca mostrar, também, os caminhos para a descolonização, especialmente na América Latina, mas com amplitude para alcançar outros pontos do planeta onde as posições de subordinação diante dos centros culturais hegemônicos se fazem presentes. Em decorrência do golpe militar contra Salvador Allende e a implantação da ditadura no Chile, em 1973, Mattelart saiu do país e retornou à França, dando continuidade a uma profícua carreira acadêmica junto à Université Paris VIII (Vincennes-Saint-Denis) e a Université Rennes 2.

O livro *Para leer al Pato Donald* foi censurado e proibido de circular no Chile, tendo, inclusive, volumes queimados nas fogueiras do regime totalitário de Augusto Pinochet. Para refletir sobre a obra de Mattelart, este número da nossa Revista traz o artigo *A vertente Mattelart como pensamento comunicacional crítico*. É uma forma de relembrar e homenagear um intelectual-militante tão decisivo no campo da comunicação e seus estudos conexos. A *Comunicação & Educação*, atenta aos interesses de Mattelart nas interfaces educacionais, havia publicado, em seu número 16, de 1999, entrevista com o autor².

O material disponibilizado aos nossos leitores e leitoras é composto por dez contribuições nacionais, uma internacional e três que integram a seção permanente da Revista: apresentação e análise de poemas; resenha e crítica de produtos audiovisuais; indicações de atividades que podem ser levadas a termo em sala de aula a partir dos artigos reunidos na presente edição. Soma-se, ainda, a entrevista com Raquel Recuero, feita por Jamir Kinoshita, sob o título *Quem é soberano no ciberespaço?* A professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é uma das maiores especialistas brasileiras em mídias sociais e discursos digitais, com trabalhos relevantes que abrangem o campo da educação, das redes mediadas por computadores, dos sistemas e plataformas

² Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/issue/view/3053>.

de desinformação, para situarmos algumas das subáreas de pesquisa e intervenção social levadas a termo por Raquel Recuero.

O artigo internacional *Education for Democracy in the Social Media Century* (Educação para a Democracia no Século das Mídias Sociais), escrito por pesquisadores da Utah State University, está voltado para os assuntos da alfabetização midiática crítica, mídias sociais e educação para a democracia. Os textos nacionais trazem à cena, sob diferentes ângulos e perspectivas, temas convergentes às questões curriculares e suas associações — e não raros conflitos — como o mostrado através das plataformas digitais, em percurso nem sempre voltado ao acolhimento e à diversidade que perpassa a vida dos alunos, como se pode ler em *É João Gomes e Vittar: currículo e performance no queer nordestino*. Ainda vinculado à estrutura curricular, agora tendo por eixo a formação dos professores, o exposto no artigo *Docência de filosofia e sociologia: saberes, incertezas e a necessidade de atitude crítica* indaga acerca dos problemas advindos dos fluxos midiáticos, muitas vezes marcados pela desinformação, e que terminam repercutindo na própria formação dos educadores. Segundo o texto, o acionamento da perspectiva crítica e emancipadora é a forma mais adequada para a superação dos componentes reguladores do conhecimento. Um estudo de caso acerca das atividades docentes pode ser encontrado na pesquisa *A prática de ensino em teoria da comunicação: um estudo a partir de experiências docentes*, em que a maioria dos vinte e oito entrevistados afirma ter assumido a disciplina por determinação do local onde trabalham, ou fatores não diretamente ligados aos atos de vontade, projetos de trabalho, interesse de investigação etc. do próprio docente. Há ainda dois artigos dedicados aos meios audiovisuais: *Processos educativos em práticas de Radiodifusão Comunitária: potenciais ambientes de produção de sentido na perspectiva da heteroglossia* e *Adolescência: a dimensão da educação midiática e digital*. No primeiro caso, é procedida análise acerca de como os sentidos são elaborados e reconstruídos a partir da referida Radiodifusão Comunitária. Para tanto é acionado o conceito bakhtiniano de heteroglossia — ou seja, a coexistência de muitas vozes, perspectivas e estilos que se manifestam no interior de uma mesma formação discursiva. No segundo caso, trata-se de análise — cujos parâmetros estão dados pela educação midiática e informacional — da série *Adolescência* (Netflix, 2025). Permanecendo nesta rota de preocupações, encontramos em *A ficção seriada como ação pedagógica: uma proposta formativa* a ideia de que o desenvolvimento da literacia midiática deve ser trabalhada na escola, dada a crescente relevância das narrativas ficcionais nas interações junto às redes sociais digitais. Se, de um lado, existem textos afirmadores da presença das mídias nos ambientes da educação formal, por outro, está em curso o debate acerca do afastamento dos dispositivos móveis das salas de aula. Tal questão aparece no texto *O dilema do celular na escola: da proibição à mediação pedagógica intencional e o desafio das competências digitais*. A conclusão daqui derivada é a de que proibir o celular é tanto ineficaz quanto contraditório frente à necessidade de formar cidadãos e cidadãs digitais críticos. Já no segmento diretamente vinculado à

educomunicação, duas produções ganham evidência: *Educomunicação e o método da cartografia: educação como metodologia de pesquisa* e *Educomunicação: o avesso dos algoritmos e reconfigurações comunicativas no contexto escolar*. O primeiro argumenta que a educação, malgrado possuir vários alcances, deve ser entendida também como um método de pesquisa. O segundo apresenta enfoque original acerca de assunto que está na ordem do dia dos debates educativos formais. O artigo procura, ao mesmo tempo, construir procedimentos investigativos e definições metodológicas no âmbito educacional, realizando detalhada pesquisa empírica junto a várias escolas na cidade de São Paulo, e refletir acerca da interferência dos algoritmos no cotidiano dos discentes — e docentes. Para tanto, examina como as plataformas digitais, à maneira do Instagram, TikTok e Youtube — e seus *influencers*, vídeos curtos e outras produções mobilizadas por algoritmos — disseminam valores e conceitos que irão circular nas salas de aula.

Boa leitura!

Os editores.

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS

A Vertente Mattelart como pensamento comunicacional crítico <i>Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre e Roseli Figaro</i>	10
Docência de filosofia e sociologia: saberes, incertezas e a necessidade de atitude crítica <i>Odair Neitzel</i>	21
A prática de ensino em teoria da comunicação: um estudo a partir de experiências docentes <i>Luís Mauro Sá Martino</i>	36
Educomunicação e o método da cartografia: educomunicação como metodologia de pesquisa <i>Taisa Maria Laviani da Silva, Filomena Maria Avelina Bomfim e José Rodrigues de Alvarenga Filho</i>	53
Educomunicação: o avesso dos algoritmos e reconfigurações comunicativas no contexto escolar <i>Douglas Oliveira Calixto</i>	66
"Adolescência": a dimensão da educação midiática e digital <i>Ana Amélia Erthal e José Brito</i>	83
O dilema do celular: da proibição à mediação pedagógica e o desafio das competências digitais <i>Fernanda Ribeiro Barros, Viviane Euclides da Silva e Alexandre Farbiarz</i>	99
A ficção seriada como ação pedagógica: uma proposta formativa <i>Gabriela Borges e Daiana Sigiliano</i>	116
Processos educativos em práticas de radiodifusão comunitária: potenciais ambientes de produção de sentido na perspectiva da heteroglossia <i>Ricardo Cocco e Flávia Eloisa Caimi</i>	130
"É João Gomes e Vittar!": currículo e performance no queer nordestino <i>Sandro Faccin Bortolazzo e Alcidesio Oliveira da Silva Junior</i>	147

ARTIGO INTERNACIONAL

Educação para a democracia no século das mídias sociais <i>Ryan T. Knowles, Steven Camicia e Lorissa Nelson</i>	163
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ENTREVISTA

"Quem é soberano no ciberespaço?" Entrevista com Raquel Recuero <i>Jamir Kinoshita</i>	183
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

RESENHA

Carlota Joaquina. Carla Camurati. 30 anos depois <i>Maria Ignês Carlos Magno e Rogério Ferraraz</i>	196
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

POESIA

Sob a indistinção, a poética de Antonio Cicero <i>Arlindo Rebechi Junior</i>	211
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Atividades em sala de aula <i>Ruth Ribas Itacarambi</i>	223
------------------------------------------------------------------	-----

A Vertente Mattelart como pensamento comunicacional crítico

Alberto Efendy Maldonado Gómez de la Torre

Universidade Federal de Rio Grande do Norte, PpgEM – UFRN, Natal, RN, Brasil.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Mídia. Titular da cátedra Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal)

Armand Mattelart. Coordenador geral para a América Latina da Rede Amlat.

E-mail: efendymaldonado@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5704-4544>.

Roseli Figaro

Professora titular da Escola de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo.

E-mail: roselifigaro@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9710-904X>.

Resumo: Em homenagem à trajetória de Armand Mattelart (1936-2025), Comunicação & Educação publica artigo de introdução ao Dossiê sobre os Mattelart, editado para a revista Matrizes, v.14, n.20, 2020. Pensador da comunicação e da cultura a partir da América Latina, Mattelart nos oferece uma obra singular para a compreensão crítica do campo das ciências da comunicação. A obra de Mattelart oferece rica contribuição sobre o papel que os pesquisadores e as pesquisadoras da Comunicação desempenham na correlação de forças entre o popular e o hegemônico na geopolítica contemporânea.

Abstract: In honor of Armand Mattelart's career (1936-2025), Comunicação & Educação publishes an introductory article to the Mattelart Dossier, edited for Matrizes Journal, v. 14, n. 20, 2020. A thinker on communication and culture from Latin America, Mattelart offers us a unique work for the critical understanding of the field of communication sciences. Mattelart's work offers a rich contribution to the role that communication researchers play in the correlation of forces between the popular and the hegemonic in contemporary geopolitics.

Recebido: 5/11/2025

Aprovado: 20/11/2025

PREFÁCIO PÓSTUMO

O grande teórico e pesquisador Armand Mattelart fez sua passagem existencial na sexta-feira, 31 de outubro de 2025, próximo a completar noventa anos de vida. Sua existência infantil foi marcada pela guerra, dado que nasceu em 8 de janeiro de 1936 em Jodoigne, parte francófona da Bélgica. Ficou entusiasmado pela riqueza e potência de transformação cultural e política da América Latina e migrou para o Chile, país no qual pode se formar como um desbravador da pesquisa crítica em Ciências da Comunicação, gerando investigações e obras estratégicas para compreendermos a Comunicação Mundo. Ele trabalhou em funções importantes na Universidade Católica de Santiago do Chile e no governo socialista de Salvador Allende. Esteve entre os alvos de destruição da ditadura de Pinochet, mas um conjunto de fatores solidários tornaram possível o asilo político e a posterior saída para a França, outro território/país de adoção. Junto de Michèle Mattelart, sua companheira de toda a vida, a produção intelectual e a militância constituem um legado crucial para o conhecimento em comunicação, e um exemplo paradigmático de existência comprometida com as causas da transformação social em prol dos povos da América Latina e do mundo. Que sua sabedoria, conhecimento, valentia, entusiasmo e alegria nos acompanhem nos difíceis desafios que o presente nos coloca. Como forma de homenagem à memória de Armand Mattelart, publicamos este artigo, cuja primeira edição fez parte da Introdução ao Dossiê sobre os Mattelart¹.

A constituição do campo das ciências da comunicação na América Latina tem como protagonistas estratégicos Armand e Michèle Mattelart, casal de pensadores e pesquisadores de origem europeia que assumiram o desafio radical de desconstrução intelectual, existencial, política e estrutural, ao transformar-se e alfabetizar-se como seres latino-americanos e adotar nossa América como biosfera crucial de sua existência e de sua produção investigativa. Essa parceria existencial, política e científica configurou, desde o início da década de 1960, uma história e uma competência de conhecimentos vigorosa. Não obstante — e do ponto de vista epistemológico ainda mais importante —, a imersão latino-americana dos Mattelart confrontou, misturou, desconstruiu, reformulou e aprendeu os conhecimentos e as sabedorias indo-afro-mestiço-americanas. À diferença dos milhares de especialistas e intelectuais que se aproveitam de nossa América para lucrar como reprodutores do logocentrismo e do etnocentrismo eurocêntrico, a dupla Mattelart chegou para aprender, trabalhar, lutar, existir e amar os processos socioculturais, educativos, investigativos e constitutivos do pensamento comunicacional crítico no continente. Em inícios da terceira década do século XXI, com sua já longa e frutífera caminhada, Armand (8/1/1936) e Michèle (22/9/1941), organizamos este artigo [publicado como Introdução em Matrizes] como uma contribuição ao conhecimento, estudo e debate sobre essa importante vertente crítica em ciências da comunicação. Uma premissa central, que cabe apontar de partida, é que estamos nos referindo ao pensamento crítico emancipador em comunicação. Nessa perspectiva, Michèle e Armand Mattelart, assim como outros colegas que estabeleceram parcerias com eles,

1 Disponível na revista Matrizes, v.14, n. 20, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1y82-8160.v14i3p7-25>.

têm contribuído na perspectiva epistemológica histórica ao conhecimento, à reflexão, à reconstrução e à rearticulação das teorias, trajetórias e estratégias em comunicação de maneira destacada. De fato, seu trabalho crítico sistemático, cuidadoso, aberto, transdisciplinar e transmetodológico tem favorecido os processos de formação de pesquisadores(as), pensadoras(es) e profissionais da comunicação de modo consistente, amplo e revitalizador.

Na dimensão crítica, epistemológica, cabe mencionar a obra *Pensar sobre los medios: comunicación y crítica social* (Mattelart; Mattelart, 2004), em que Michèle e Armand analisam profundamente a problemática da transdisciplinaridade, das encruzilhadas teóricas eruditas e das tentações metafóricas presentes nos afazeres teóricos especulativos. Os autores mostram nessas argumentações a consequente carência epistemológica de um conjunto numeroso de discursos sobre a comunicação. Problematicaram também os paradigmas teóricos preponderantes no contexto internacional, como a amplamente divulgada teoria da informação, e problemáticas teóricas sobre a pós-linearidade, o poder negociado, o retorno do sujeito, e os procedimentos de consumo. Nas inter-relações entre cultura midiática e intelectuais, argumentaram sobre os desafios do prazer popular como revelação, as dicotomias cultura negativa/cultura afirmativa e pesado/leve. Abordaram também a problematização do suposto ocaso do macro/sujeitos: Estado, indústrias culturais e a cosmo-biológica do *homo deregulatus*. Para completar essas problematizações, no contexto conservador da queda do socialismo da Europa Oriental e do auge do neoliberalismo, argumentaram sobre a crise dos paradigmas, a sobrevivência da dialética e o reencontro do popular.

Armand e Michèle Mattelart produziram um livro de síntese organizativa pedagógica para se aproximar a um conhecimento crítico do campo da comunicação: *História das teorias da comunicação* (1999), um texto que vai oferecer aos professores(as), estudantes, profissionais e pesquisadoras(es) uma articulação e orientação relevantes sobre as *teorias da comunicação*, que constitui uma visualização epistemológica analítica dialética esclarecedora. A obra define uma estrutura diferenciada em relação aos manuais estruturais funcionalistas e aglutina as teorias em sete eixos: 1) o organismo social (a configuração do mundo capitalista como base real da midiaticização); 2) os empirismos do Novo Mundo (a importância da Escola de Chicago; a posterior hegemonia da *Mass communication research*); 3) a teoria da informação (a versão linear tecnicista de Shannon; o contraponto cibernético social [Wiener; Palo Alto]); 4) a indústria cultural, a ideologia e o poder (Frankfurt; estruturalismo; estudos culturais); 5) a economia política (a dependência cultural; as indústrias culturais); 6) o retorno do cotidiano (etnometodologias; ator/sistema; agir comunicativo; a virada linguística; as etnografias de audiências; usos e gratificações; o consumidor/usuário; estudos culturais feministas); e para finalizar, 7) a influência da comunicação (a figura da rede; o difusionismo; as ciências cognitivas; o planeta híbrido e novas hierarquias do saber). Desse modo, os Mattelart condensaram e articularam problemas teóricos estratégicos para o pensamento em comunicação, mediante exposições esclarecedoras, organizadoras e inter-relacionais,

que têm contribuído decisivamente, desde 1995, para a qualificação crítica universitária na área.

A problemática da constituição histórica de condições de produção e de sistemas e modelos sociais *mediatizados* tem sido pesquisada e reformulada sistematicamente por mais de cinco décadas pela vertente Mattelart. Entre as dezenas de livros importantes, salienta-se, de início, *Multinacionais e sistemas de comunicação* (Mattelart, 1976). O livro foi resultado de pesquisas e estudos de campo que permitiram conhecer, descrever e sistematizar os componentes da *electronic warfare*, os processos midiáticos de multinacionalização, a difusão de tecnologias espaciais, as novas pedagogias mediatizadas (teleducação), as transformações na imprensa e no cinema, o crucial processo de marketing da política e as transfigurações dos símbolos imperiais.

Na linha epistemológica histórica, a vertente gerou a obra *Comunicação-Mundo: história das ideias e das estratégias* (Mattelart, 1994), que deu continuidade às pesquisas realizadas e representou um salto dialético em termos epistemológicos e teóricos ao organizar uma compreensão aprofundada e renovadora sobre a dimensão comunicacional no sistema-mundo. A obra é organizada em três grandes partes: I) A guerra (cinco capítulos); II) O progresso (três capítulos); e III) A cultura (três capítulos), para pensar e problematizar a comunicação. Esses títulos, que se apresentam um tanto genéricos numa primeira aproximação, ganham concretude e força de realidade mediante os componentes de análise estabelecidos. Na primeira parte, aborda-se a problemática das redes técnicas de comunicação, a era das multidões, a gestão da grande sociedade, o choque ideológico e a escola da astúcia. Nessas problematizações, combina-se um conjunto valioso de informações, argumentos e potências que mostram a associação de estratégias midiáticas e comunicacionais em profunda inter-relação com ações geopolíticas, militares e econômicas. Na segunda parte, problematiza-se o paradigma do progresso e combinam-se análises transdisciplinares para abordar o problema/objeto do progresso na sua diversidade política e sociológica. A comunicação emerge como uma complexa *aldeia global, cidade global, o cérebro do planeta* inter-relacionando mitos, negócios, poderes, sociedades e universalismos subversivos. Mostra-se também a capacidade sistêmica de gerar ilusões de mudança e de esperanças crescentes, a partir da teleducação e do mercadejo das expectativas de vida. Para fechar essa parte, discutem-se os fluxos de informação e de comunicação internacional que garantiram a concentração de poderes midiáticos, mediante discursos de liberalização, democratização e tecnologização. A terceira parte trata da categoria cultura, destacando-se nela as necessidades sociopolíticas de sua existência e as mudanças na participação do Estado e dos sistemas midiáticos nas configurações culturais. Enfatiza-se como crucial o predomínio da geoeconomia na construção de uma cultura global (modos de gestão, padronizações, ofertas e exclusões). Finalmente, argumenta-se sobre a estratégica participação das mediações e das mestiçagens na ofensiva das culturas. Nesse capítulo, apresentam-se as expectativas de mudança e de transformação comunicacional, renovadoras para a comunicação-mundo.

2 Obra publicada originalmente pela editora La Decouvert, Paris, em 1994.

Na pesquisa *A invenção da comunicação* (Mattelart, 1996²), há uma reconstrução histórica detalhada dos processos de instauração dos sistemas midiáticos no mundo. A obra é organizada em quatro partes: 1) A sociedade de fluxo; 2) As utopias do vínculo universal; 3) O espaço geopolítico; e 4) O indivíduo medida. Na primeira parte, são apresentados os aspectos tecno-filosóficos que possibilitaram estabelecer uma razão técnica com pretensões universalistas e que, simultaneamente, orientaram os estrategistas, engenheiros e governantes na construção dos sistemas necessários para a expansão do capital. Problematisa-se também a razão estatística, a razão técnica e as novas tecnologias de comunicação e de transporte que possibilitaram a construção de redes ferroviárias, de telégrafos, das máquinas ferramentas e das bases infraestruturais para os meios de comunicação de massas. Apresenta-se uma combinação das propostas da economia política de Adam Smith, das contribuições do positivismo francês (Comte) e do positivismo britânico (Spencer). Incluem-se a influência decisiva do evolucionismo darwinista, as teorias e os desenhos sobre a divisão social do trabalho mental de Babbage e Wakefield, e a consequente generalização da teoria do progresso. Na segunda parte, o culto da rede posto em pauta, mostrando como já nos séculos XVIII e XIX, a construção de redes espirituais e materiais era um eixo central da transformação do mundo (redes industriais, canal de Suez, estradas de ferro e anúncios publicitários, como legado do *saint-simonismo*). O segundo capítulo dessa parte é *O templo da indústria*, em que se mostra a construção sistêmica das indústrias e a consequente transformação das formações sociais, das culturas, dos meios de comunicação, dos modos de enunciação e das espacialidades e temporalidades sociais. No terceiro capítulo trata-se da cidade comunitária, que pensa as propostas de construção de alternativas de sociedade em contraposição à lógica avassaladora do capital. Para essa análise, são convidados anarquistas, socialistas e comunistas utópicos, assim como os anti utópicos. No quarto capítulo, aborda-se a hierarquização do mundo mediante uma argumentação forte sobre a instauração de novos arranjos de poder mundial. No quinto, sobre propagação simbólica, são apresentadas argumentações importantes sobre as inter-relações entre instituições religiosas e os novos modos midiáticos de produção simbólica. Mostra-se como tanto o *positivismo* quanto os discursos e poderes eclesiásticos intervieram na constituição dos sistemas midiáticos. No último capítulo da terceira parte, *O pensamento estratégico*, argumenta-se sobre os profundos vínculos entre teorias técnicas, teorias geopolíticas, informacionais e comunicacionais, e a instauração do sistema-mundo do poder político, econômico e simbólico. Finalmente, na quarta parte do livro, ao problematizar *O indivíduo medida*, analisa-se o perfil das multidões, trazendo o conjunto de teóricos que precederam e fundaram as primeiras teorias sobre os processos sociais de transformação midiática. Trata-se também sobre o motor humano, que mostra como o conhecimento tecnocientífico se colocou a serviço da organização da produção material e simbólica para aumentar a eficiência e a produtividade em proveito do grande capital. No capítulo final, *O mercado dos alvos*, são discutidas as primeiras redes

publicitárias, o nascimento do marketing; os gêneros populares de comunicação, como o folhetim, e questiona-se o ataque a culturas da preguiça e da festa, concebidas na ótica positivista como expressões negativas para a cultura da acumulação, da competência, do lucro e da eficiência.

Nessa mesma linha de reconstrução histórica do processo de constituição do sistema da comunicação-mundo está a pesquisa sobre a *História da utopia planetária: da cidade profética à sociedade global* (Mattelart, 2002b), publicada pela primeira vez em Paris em 1999. Nessa investigação histórica, apresenta-se, primeiro, como o elo cristão expandiu o logocentrismo europeu e contribuiu para instaurar o colonialismo e o complexo sistêmico capitalista na América. A segunda parte retrata a Cosmópolis com seus componentes de sistema de paz perpétua, da razão universal, do espírito positivista e sua invasão do mundo. Aparecem também as humanidades socialistas pré-científicas e reflete-se sobre a rede, a técnica e o novo sentido do mundo, que a existência de utopias e de realidades de expansão cultural simbólica representavam. Relata ainda a função planetária do cinematógrafo e as redes igualitárias na era neo-técnica. Propõem-se novas redes de inter-relação no mundo, interdependências e questiona-se a estratégia de americanizar o mundo. Os argumentos sobre a Cosmópolis são finalizados com os Estados Unidos do mundo em tempos de guerra, onde as estratégias, as lógicas, os complexos e as culturas da guerra imperam como necessidade básica de funcionamento sistêmico. A pesquisa se complementa com a parte sobre Tecnópolis, que se inicia com uma crítica epistemológica à pretensão, insólita e logocêntrica, de uma cultura e ciência universal europeias. Aborda as contradições e o diálogo de surdos entre a Europa das Luzes e a América multicultural (diversa e potente). O condicionamento internacional do modelo de modernidade estadunidense é retratado com sua força organizativa, técnica e simbólica, que nega o valor e a existência de alternativas socioculturais. Problematisa-se a construção de um planeta maniqueísta e esquizofrênico que gerou a guerra psicológica, as confrontações ideológicas maximalistas entre nazistas, fascistas, estalinistas e imperialistas. Descreve, analisa e interpreta a revolução gerencial que instaurou os rumos para a sociedade da informação, e a pretensão de uma cidade global sob os princípios da religiosidade marqueteira e da geopolítica militarista internacional. Apresentam-se as estratégias *think globally* e as ações locais. Formula-se uma crítica do discurso milenarista da *global democratic marketplace*, que reduz a vida, as culturas e as formações sociais a um mercado global controlado.

A pesquisa histórica da vertente Mattelart gerou, também, a publicação de *História da sociedade da informação* (Mattelart, 2002a³). Obra que discute o culto do número, um dos aspectos preponderantes das lógicas investigativas conservadoras, funcionais e positivistas. Questiona a constituição da indústria científica, o enquadramento da ciência em padrões empresariais e a prefiguração da sociedade das redes. As implicações geopolíticas e científicas da emergência das máquinas da informática e as profundas mudanças na logística do pensamento são evidenciadas. A vertente aborda, analisa, critica e reflete sobre as implicações

3 Publicado primeiro em Paris, em 2001, por Editions La Découverte; no Brasil, pela Loyola, São Paulo, 2002.

dessa profunda transformação do mundo gerada pelas invenções livres e pela tecnociência industrializada. Argumenta sobre os cenários pós-industriais, em especial a geopolítica da era global. Problematisa as metamorfoses das políticas públicas e as consequências da instauração de modelos de desregulamentação neoliberal nos Estados. Critica a pretensão imperial de um mundo unipolar, a ilusão de um capitalismo sem atritos e apresenta a potência histórica do que concebe como arquipélago das resistências.

O problema da Mundialização da comunicação (Mattelart, 1999)⁴ vai ser trabalhado na mesma linha epistemológica dos livros publicados nos anos 1990, que configura um conjunto histórico importante sobre a constituição, a instauração, o funcionamento, a penetração e o sentido filosófico, geopolítico e econômico do complexo comunicação-mundo. É interessante constatar que, já no início da década de 1980, Mattelart e Schmucler (1983) abordariam a problemática que definiram como *América Latina en la encrucijada telemática*. Ali formularam uma crítica profunda e sistemática ao processo de privatização do consenso, às novas regras econômicas neoliberais e às estratégias transnacionais de informatização do mundo. Discutiram, também, a institucionalização informática dos Estados que, na nova configuração, se distinguiriam por estar desequilibrados, mascarados, espionados e integrados na dependência econômica, política e militar.

A questão histórica dos processos sistêmicos de informatização e comunicação mundial vai ser completada com a obra *Un Mundo Vigilado*⁵ (Mattelart, 2009), que estrutura argumentações históricas, políticas e arqueológicas sobre a constituição das sociedades informatizadas e midiaticizadas do século XXI. A primeira parte mostra que disciplinar/gerenciar como a gestão das sociedades contemporâneas tem uma trajetória de institucionalização de sistemas de disciplinarização e de vigilância combinados com sistemas de produção de propaganda, publicidade e informação para administrar o consenso e o consumo. Os autores analisam a confluência de desenhos *científicos* na biologia, na medicina, na física, na estatística, na geopolítica e na economia política para instituir a disciplinarização e o gerenciamento das *massas*. Na segunda parte, concentram hegemonizar/pacificar na problematização das realizações do complexo industrial/informacional/militar como sistema de sistemas que têm conseguido estabelecer um poder mundial hegemônico. Nessa linha, anunciam os processos históricos de Argel, Chile, Iraque e as estratégias de controle militar na América Latina. Na terceira parte, segurar/[in]assegurar expõe a configuração sistêmica instaurada no século XXI, na qual se produz uma nova ordem interior pela ação das máquinas de vigilância — câmeras nos espaços públicos urbanos; sistemas de espionagem generalizados (Sistema Echelon⁶, por exemplo etc.) —, que produzem informações e fichamento digital do conjunto da população; inventam e operacionalizam dispositivos de observação, registro e controle da cidadania mediante aplicativos instalados nos micro e nanocomputadores. Salienta-se a combinação de estratégias político-militares macro, como o *USA Patriot Act*, que tem permitido internacionalizar a tortura,

4 La Mondialisation de la Communication, Paris, Presses Universitaires de France, 1996; a edição espanhola pela Paidós Ibérica, Barcelona, 1998.

5 Publicado originalmente em francês em 2007, pela Découverte, sob o título La Globalisation de la Surveillance: Aux Origens de l'Ordre Sécuritaire.

6 "O Echelon é um sistema de vigilância, instalado e operado pela NSA - US National Security Agency (Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos) —, com excepcional capacidade para interceptar, localizar, ouvir, gravar e decodificar mensagens [...]". Veio a público em 1999 e passou a ser denunciado a partir de 2000. Mais informações em: Potengy, S. Echelon X segurança nacional. Revista ESG. <https://revista.esg.br>. Também em Observatório da Imprensa. Ver mais em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/ed691-o-sistema-echelon-de-vigilancia-global/>

sequestrar cidadãos de todos os continentes, quebrar as normas internacionais jurídicas, desenhar a extremamente eficiente *lawfare* (advocacia de guerra), que tem fragmentado projetos, países e sociedades. É interessante constatar a coincidência histórica da *censura* editorial ou, em termos marqueteiros, *não interesse em publicar*, no Brasil, dessa importante investigação; como também da obra *De Orwell al cibercontrol*, de Mattelart e Vitalis (2015), que dá continuidade às questões do controle, da vigilância, da gestão da força de trabalho, do tempo, da espionagem generalizada, dos golpes de Estado informáticos (com singular continuidade na segunda década do século XXI na América Latina); da exploração mercantil dos dados pessoais; da febre da segurança; do cibercontrole invisível e móvel. São pesquisas e sistematizações de informação estratégicas, cruciais para o conhecimento dos cidadãos do mundo que, lamentavelmente, nem sequer em boa parte da comunidade acadêmica em comunicação estão estudadas e trabalhadas em profundidade.

As contribuições teóricas e epistemológicas da vertente Mattelart para temas relacionados à cultura têm sido singularmente valiosas. É assim que, já nos anos 1960–1970, pesquisavam e problematizavam os gêneros e as estratégias midiáticas de ampla penetração. A vertente foi pioneira na América Latina em assumir, como objetos-problema nobres de investigação científica, os quadrinhos (Dorfman; Mattelart, 1972), as fotonovelas, as telenovelas (Mattelart; Mattelart, 1989), os seriados radiofônicos e televisivos, e a informação jornalística (Mattelart; Mattelart, 1976). A postura epistemológica crítica sobre a realidade latino-americana e mundial fez que trabalhassem a categoria cultura em termos de frentes culturais (Mattelart; Mattelart, 1977), geopolíticas (Mattelart, A., 1993), crítica das mídias (Mattelart; Delcourt; Mattelart, 1987), diversidades (Mattelart; Piemme, 1981; Mattelart, 2005), estudos culturais (Mattelart; Neveu, 2004), publicidade (Mattelart, 1991⁸) e tecnologia (Mattelart; Stourdze, 1984).

Michèle Mattelart tem sido articuladora estratégica dos temas comunicacionais trabalhados pela vertente, tanto em *Pensar as mídias* (Mattelart; Mattelart, 2004) quanto na *História das teorias da comunicação* (Mattelart; Mattelart, 1999), sua participação epistemológica fortalece e amplia a compreensão sobre nosso campo de conhecimento e de trabalho. As pesquisas sobre fotonovelas e telenovelas ganharam em sensibilidades, reflexões, olhares e visualizações profundas. Na dimensão política, a obra de Michèle Mattelart, *Comunicación e ideologías de la seguridad* (1978), mostra a clareza crítica do seu pensamento a respeito dos poderes hegemônicos vigentes na América Latina e no mundo. Em sua vasta e valiosa produção, Michèle Mattelart tem pesquisado os problemas de gênero relacionados com as estruturas e configurações culturais predominantes. São representativas, nessa ordem, suas obras *La cultura de la opresión femenina* (Mattelart, 1977) e *Mujeres e industrias culturales* (Mattelart, M., 1982). Antes disso, já em finais dos anos 1960, no seu primeiro estudo, *La mujer chilena en la nueva sociedad* (Mattelart; Mattelart, 1968), mostrou sua fortaleza teórica crítica ao analisar o modelo de controle da natalidade estadunidense, que se utilizava dos símbolos femininos midiáticos para influenciar nos comportamentos das

7 Publicação original em francês: *Le Profilage des Populations*. Editions La Découverte, 2014.

8 Edição original francesa: *La Découverte*, 1990.

mulheres latino-americanas, crítica essa ao modelo *difusionista* esclarecedora e potente. Nas obras citadas, Michèle Mattelart critica o papel da mulher nas sociedades patriarcais de opressão, com seu olhar afinado sobre o cotidiano como temporalidade social crucial e das estratégias midiáticas (fotonovelas, revistas femininas, telenovelas, seriados, programas sobre mulher), como programação concreta que reproduz os esquemas, hábitos, naturalizações e poderes dos sistemas de opressão feminina.

Michèle Mattelart tem construído argumentos transdisciplinares, crítico-dialéticos e transmetodológicos que combinam visualizações históricas cruciais sobre a luta da mulher pela sua emancipação e libertação. Para isso, tem articulado aspectos classistas, midiáticos, territoriais, econômico-políticos, de gênero, de poderes transnacionais e de alternativas de resistência e de mudança, em profunda inter-relação com a transformação integral do mundo.

A vertente Mattelart tem se nutrido de valiosas parcerias e colaborações mediante a organização de coletivos, centros, revistas, assessorias e missões internacionais que têm tornado possível um trabalho epistemológico, teórico e metodológico frutífero e de significativa participação nos processos históricos latino-americanos e mundiais. As cooperações solidárias com países em situação de marginalização, ataque, bloqueio, pobreza e necessidade de fortalecimentos de suas condições de produção educativa, comunicativa, política e cultural são exemplares. Os prêmios, reconhecimentos, doutorados *honoris causa*, professor emérito etc., em nível internacional, expressam em parte a potência dessa vertente, que tem brindado um conjunto fecundo de pesquisas, teorias e visualizações epistemológicas necessárias para a continuidade do fortalecimento do campo de conhecimento em comunicação e, principalmente, para a imprescindível transformação do mundo em perspectiva ecológica, digna, justa e libertária.

REFERÊNCIAS

- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para leer al Pato Donald:** comunicación de masas y colonialismo. Madrid: Siglo XXI Editores, 1972.
- MATELART, Armand. **Multinacionais e sistemas de comunicação.** São Paulo: LECH Livraria e Editora Ciências Humanas, 1976.
- MATELART, Armand. **La publicidad.** Buenos Aires: Paidós, 1991.
- MATELART, Armand. **Geopolítica de la cultura.** Cidade do México: Editorial Trilce, 1993.
- MATELART, Armand. **Comunicação-mundo:** história das ideias e das estratégias. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MATELART, Armand. **A invenção da comunicação.** São Paulo: Instituto Piaget, 1996.

MATTELART, Armand. **Mundialização da comunicação**. São Paulo: Instituto Piaget, 1999.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002a.

MATTELART, Armand. **História da utopia planetária**: da cidade profética à sociedade global. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. São Paulo: Parábola, 2005.

MATTELART, Armand. **Un mundo vigilado**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MATTELART, Armand; DELCOURT, Xavier; MATTELART, Michelle. **Cultura contra a democracia?** O audiovisual na época transnacional. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MATTELART, Armand.; MATTELART, Michelle. **Los medios de comunicación de masas**: La ideología de la prensa liberal en Chile. Buenos Aires: El Cid Editor, 1976.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michelle. **História das teorias de comunicação**. São Paulo: Loyola, 1999.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michelle. **Pensar as mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

MATTELART, Armand; PIEMME, Jean-Marie. **La televisión alternativa**. Barcelona: Anagrama, 1981.

MATTELART, Armand; SCHMUCLER, Héctor. **América Latina en la encrucijada telemática**. Buenos Aires: Paidós, 1983.

MATTELART, Armand; STOURDZE, Yves. **Tecnología, cultura y comunicación**. Madrid: Mitre, 1984.

MATTELART, Armand; VITALIS, André. **De Orwell al cibercontrol**. Barcelona: Gedisa, 2015.

MATTELART, Michelle. **La cultura de la opresión femenina**. Cidade do México: Era, 1977.

MATTELART, Michèle. **Comunicación e ideologías de la seguridad**. Barcelona: Anagrama, 1978.

MATTELART, Michelle. **Mujeres e industrias culturales**. Barcelona: Anagrama, 1982.

MATTELART, Michelle.; MATTELART, Armand. **La mujer chilena en una nueva sociedad**: Un estudio exploratorio acerca de la situación e imagen de la mujer en Chile. Santiago: Editorial del Pacífico, 1968.

MATTELART, Michelle; MATTELART, Armand. **Frentes culturales y movilización de masas**. Barcelona: Anagrama, 1977.

MATTELART, Michelle.; MATTELART, Armand. **O carnaval das imagens**: a ficção na TV. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Docência de filosofia e sociologia: saberes, incertezas e a necessidade de atitude crítica

Odair Neitzel

Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PPGFIL; Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Filosofia da Educação – GPEFE

E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149>.

Resumo: Este ensaio examina os desafios da docência em filosofia e sociologia no Ensino Médio em um contexto marcado pela crise do saber, pós-verdade e fragmentação epistemológica. Discute o papel dessas disciplinas na formação de atitudes críticas, éticas e reflexivas diante das transformações sociopolíticas contemporâneas. Com base em autores como Biesta, Foucault, Liessmann e Adorno, argumenta que a formação docente deve superar a reprodução acrítica, assumindo um compromisso ético-político que fortaleça o juízo crítico, a responsabilidade democrática e a resistência à desinformação.

Palavras-chave: formação docente; filosofia; sociologia; pós-verdade; educação crítica.

Abstract: This essay examines the challenges of teaching philosophy and sociology in high school within a context marked by a crisis of knowledge, post-truth, and epistemological fragmentation. It discusses the role of these disciplines in fostering critical, ethical, and reflective attitudes in the face of contemporary sociopolitical transformations. Drawing on authors such as Biesta, Foucault, Liessmann, and Adorno, it argues that teacher education must overcome uncritical reproduction by embracing an ethical-political commitment that strengthens critical judgment, democratic responsibility, and resistance to misinformation.

Keywords: teacher education; philosophy; sociology; post-truth; critical education.

Recebido: 22/05/2025

Aprovado: 17/09/2025

1. FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

A docência no Brasil contemporâneo enfrenta desafios que extrapolam as transformações educacionais, refletindo mudanças sociais, culturais e epistemológicas profundas. Em um cenário marcado pela crise de autoridade do saber, relativização das verdades e intensificação do anti-intelectualismo, é imperativo reafirmar o papel da filosofia e da sociologia na formação docente e no currículo escolar, especialmente no Ensino Médio. Este ensaio propõe-se a problematizar o contexto da produção de saberes e circulação de poderes, buscando refletir sobre como a docência de filosofia e sociologia — enquanto atitude crítica — pode contribuir nos processos formativos para o enfrentamento da descrença no saber sistemático e acadêmico.

O tema central deste trabalho reside na tensão entre a função formativa da escola enquanto espaço de saber sistemático e crítico frente à crise cultural, que coloca em xeque a validade dos saberes estabilizados. Perguntas fundamentais que orientam nossa discussão: “qual o lugar da filosofia e da sociologia no currículo diante da dispersão e relativismo do conhecimento no contexto da pós-verdade?”¹ e “como formar professores capazes de colocar em movimento saberes acadêmicos em contextos marcados pela desinformação e o negacionismo?”. Da mesma forma, como a formação docente pode contribuir para superar o intelectualismo vazio e instrumental e a superficialidade da sociedade do conhecimento?

Este ensaio propõe-se, antes de tudo, a ser um instrumento de provocação intelectual focando no exercício de indagação de temas complexos, em vez de apresentar soluções definitivas. Nesse sentido, a metodologia adotada será intrinsecamente interrogativa, privilegiando a formulação de perguntas instigantes que mobilizem à reflexão e questionamentos. A centralidade do interrogar e do problematizar não é meramente uma escolha estilística, mas a premissa fundamental que orienta a construção de nossa argumentação. O texto busca explorar as múltiplas facetas de cada problema, convidando o leitor a uma reflexão ativa e crítica sobre os temas abordados.

Pretende-se, primeiramente, analisar as condições socioculturais e epistemológicas que afetam a educação e o ensino das ciências humanas no contexto hodierno². Em seguida, busca-se refletir sobre a contribuição específica da filosofia e da sociologia para o desenvolvimento de uma atitude crítica que articule saberes, ética e ação pedagógica. Finalmente, o texto propõe pistas para práticas formativas e pedagógicas que considerem a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo, apontando para a necessidade de uma formação docente permanente, ética e reflexiva.

A justificativa para este ensaio encontra-se na relevância crescente da formação crítica em tempos de fragilização e superficialidade do saber. Conforme destacado por Biesta (2013), a educação deve transcender o mero ensino de conteúdo para fomentar a responsabilidade democrática e a subjetividade

1 Entendo por pós-verdade o cenário onde apelos à emoção e crenças pessoais se sobrepõem à objetividade dos fatos na formação da opinião pública. Diferente da mentira clássica, que se opõe diretamente à verdade, a pós-verdade atua como um saber de prospecção: não visa negar a realidade, mas sim moldá-la a partir de uma visão particular, projetando um futuro ou uma interpretação que, embora subjetiva, é apresentada como uma narrativa convincente e preferível à verdade factual.

2 Empregamos o conceito de hodierno como aquilo que pertence à nossa época, ao tempo presente, em oposição a períodos históricos passados. Mesmo assim, embora denote contemporaneidade, carrega a especificidade de uma atualidade que está em constante diálogo com o passado, que nos permite analisar fenômenos sociais e culturais sob a lente da atualidade.

reflexiva dos estudantes. Ao mesmo tempo, autores como Liessmann (2011) e Adorno (1995) advertem sobre os perigos da semiformação, deformação e superficialidade que ameaçam a autenticidade do saber. Em consonância, Foucault (1978) oferece ferramentas para a crítica das condições históricas e discursivas que constituem os saberes e suas relações com o poder, ressaltando o papel da escola como espaço potencial de resistência e reinvenção.

O ensaio está estruturado em oito seções que abordam respectivamente: a formação docente e os desafios do currículo; a diversidade juvenil e seus impactos na educação; o papel do conhecimento e os riscos da pós-verdade; as perspectivas filosóficas sobre verdade e conhecimento; a produção social do conhecimento e a importância da linguagem e cultura; a genealogia dos saberes segundo Foucault; as implicações do negacionismo e da pós-verdade para a docência; e, por fim, as considerações finais que sintetizam os principais argumentos e apontam caminhos para a formação crítica e emancipatória.

Espera-se que este ensaio contribua para ampliar o debate acadêmico e profissional sobre a formação docente, ressaltando a importância da filosofia e da sociologia como ferramentas essenciais para a construção de saberes críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social. A complexidade e a diversidade dos contextos educativos contemporâneos exigem renovação e reafirmação dos processos formativos, capazes de articular teoria e prática, tradição e inovação, subjetividade e coletividade, numa perspectiva ética e política.

2. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, COMPLEXIDADE E DOCÊNCIA

Nossos argumentos iniciais apontam para um contexto complexo da sociedade hodierna, marcado não só pela diversidade de interesses e expressões sociais e culturais, mas também pelo ganho de espaço de uma perspectiva individualista e fragilizada de conhecimento frente aos saberes sistemáticos e acadêmicos. Esse é o contexto que também se apresenta nos espaços escolares, principalmente no Ensino Médio e pelo seu público juvenil, onde este é bastante suscetível e sensível ao curso das transformações em curso na sociedade. Além disso, é o contexto que alcança os professores de filosofia e sociologia do Ensino Médio, e que os inquieta, os angustia e os impulsiona em busca de saberes que possam auxiliá-los a lidar com esse contexto que os desafia.

Isso nos leva a formular um primeiro bloco de interrogações: como podemos dialogar com os professores de filosofia e sociologia inseridos nesse contexto, respeitando suas singularidades e, ao mesmo tempo, contribuindo com suas inquietações? Como fazer com que a formação continuada não soe como um ensino transmissivo ou uma imposição de saberes, mas como convite ao pensamento? Como ajudar esses professores a retornarem ao trabalho com mais sentido, ânimo e profundidade? Sem a pretensão de responder a essas indagações, mas tomando essas questões como um horizonte reflexivo, defendo

que uma possível estratégia formativa passa pela promoção da escuta ativa, o compartilhamento de experiências pedagógicas inspiradoras, a problematização crítica do cotidiano escolar e a produção colaborativa de projetos que articulem teoria e prática com impacto concreto em sala de aula.

Se esse é um possível horizonte, cabe ampliar as interrogações e problematizar alguns elementos correlacionados, a saber: a filosofia e a sociologia, o Ensino Médio, o público jovem e o mundo contemporâneo. Assim, surgem novas questões: a que se propõe e se omite à filosofia e sociologia no (Novo) Ensino Médio? Como fazer filosofia e sociologia nessa perspectiva? Quem é esse público juvenil? Qual é o mundo que habitam e qual o mundo que queremos que assumam?

É fato que as questões e dilemas inerentes ao cotidiano escolar e às salas de aula não são externos à prática docente. Outrora, falava-se em um conflito geracional; hoje, no entanto, o próprio significado de escola parece ser múltiplo e fragmentado, variando de acordo com a experiência e a história de cada indivíduo. Para alguns estudantes, a escola representa a porta de entrada para o ensino superior e, conseqüentemente, a possibilidade de ascensão social; para outros, é meramente uma obrigação formal. Há ainda aqueles para quem a escola constitui um dos poucos espaços de convivência social.

Biesta (2013, p. 29) propõe que “o propósito da educação não deve ser simplesmente a aprendizagem, mas o crescimento da subjetividade dos estudantes em direção à responsabilidade democrática”. Já Masschelein e Simons (2013, p. 32) defendem que “a escola é o lugar onde as coisas são tornadas públicas, onde elas são colocadas em comum e se tornam visíveis para todos”. A escola deveria então ser um espaço público de suspensão do mundo da produtividade e de tempo livre formativo no sentido clássico da *scholé*.

No entanto, a escola pública tem sido atacada de vários lados por discursos privatistas, políticas de austeridade fiscal, desvalorização profissional e movimentos antipedagógicos que questionam seu papel formativo e crítico. A precarização favorece sua transformação em negócio e sua redução aos instrumentos de adestramento; não é mais o espaço privilegiado de acesso à informação, acessível, e, inclusive, na “palma da mão”.

Liessmann (2011) adverte que a denominada “sociedade do conhecimento” e da aposta no conhecimento tecnológico como força de desenvolvimento e esclarecimento têm se mostrado como uma sociedade da deformação (*Unbildung*), marcada por uma cultura superficial e pela incapacidade de transformação crítica. Liessmann retoma a crítica de Adorno à semiformação (*Halbbildung*), que denuncia a absorção parcial e acrítica dos saberes culturais. No entanto, Liessmann (2011) avalia que o processo de interdição do processo emancipatório na Sociedade do Conhecimento — marcado pelas tecnologias da informação — é mais agressivo.

Além disso, é necessário entender que as diferentes expectativas e sentidos atribuídos à escola são sempre socialmente construídos. O interesse dos estudantes pela escola, pela política, pela convivência civilizada, não é inato; é um

produto social e cultural. Herbart (1887) já afirmava que o interesse é algo que precisa ser cultivado e educado. Dewey (1979, p. 42), por sua vez, reforça que “a educação é um processo social; é o desenvolvimento da capacidade de participar da vida comum”.

O que se percebe é que os jovens estão imersos em um fluxo de (des) informações voláteis e desarticuladas. As escolas disputam espaço com redes sociais, mídias, discursos de autoajuda, promessas de sucesso rápido e outras formas de subjetivação. Cabe interrogar: que espaços são esses que subjetiva os jovens em seu interesse pela vida pública e pela cidadania? Mais uma vez, não como uma resposta definitiva, mas como um horizonte de reflexão; uma abordagem para lidar com isso pode ser encontrada em práticas escolares mais democráticas. Espaços privilegiados para a formação desse interesse incluem assembleias estudantis, projetos interdisciplinares com participação ativa ou experiências de engajamento comunitário. O que os professores esperam de seus alunos? Não podemos nos refugiar em idealizações.

Vivemos um momento de enorme complexidade social. Como aponta Goergen (2014, p. 24), vivemos “a ampliação da pluralidade em todas as esferas da vida humana”. A escola carece encontrar caminhos para lidar com essa realidade e, ao mesmo tempo, ser espaço de partilha e formação crítica, a meu ver, proporcionando espaços de convivência e interação presencial e não mediada por meios digitais. Esse duplo compromisso só pode se efetivar se a docência for assumida como um processo contínuo de reflexão, escuta e compromisso com uma educação transformadora. O papel docente, nesse cenário, exige reflexão sobre qual concepção de mundo e de educação está sendo transmitida.

3. O PAPEL DO CONHECIMENTO E O DESAFIO DA PÓS-VERDADE

A escola ainda é o espaço em que nos ocupamos com o saber sistematizado e validado, mas seu papel tem sido tensionado por transformações culturais e tecnológicas. Se por um lado a informação está acessível em tempo real, por outro, o saber exige mediação, aprofundamento, esforço e discernimento — como a leitura crítica, o debate fundamentado, a análise de fontes confiáveis e o acompanhamento orientado por educadores qualificados. Saber não é acumular dados, mas dispor de critérios para selecionar, julgar e interpretar.

Na chamada “sociedade do conhecimento”, o saber tornou-se também mercadoria e subordinado às lógicas produtivistas. Para Liessmann (2011), o que se vê é o contrário do que o nome sugere: uma sociedade da desinformação, marcada pela superficialidade, obsolescência do saber e desconexão entre informação e formação. Retomando a crítica de Adorno à semiformação — entendida como a apropriação parcial, acrítica e funcionalizada da cultura, que impede a formação autêntica e emancipada dos sujeitos (*Halbbildung*) —, Liessmann

(2011) emprega o termo deformação (*Unbildung*) para evidenciar que estamos diante de um processo que mina a capacidade crítica e aprofunda a alienação.

A escola, nesse contexto, não pode abrir mão de seu compromisso com o conhecimento como processo reflexivo e crítico. Como argumenta Dermeval Saviani (2008, p. 73), “a escola deve funcionar como instância mediadora, propiciando aos alunos o acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade”. É nela que o sujeito pode experimentar a catarse, ou seja, distanciar-se de sua condição imediata, enxergar o mundo com outros olhos e, assim, vislumbrar novas possibilidades. Não se trata de reproduzir problemas sociais na escola, mas de abordá-los sob a luz do saber sistematizado, da filosofia, da ciência e da arte.

Essa discussão leva a problematizar também a própria natureza do conhecimento e da verdade. O saber escolar não pode ser reduzido a “achismos” ou crenças individuais; ele é resultado de um processo histórico de validação por comunidades epistêmicas, que utilizam métodos, critérios e linguagens específicas. A pós-verdade, nesse sentido, representa uma ameaça direta ao conhecimento escolar. Ela desloca a autoridade epistêmica das instituições e dos especialistas para as emoções, como se vê, por exemplo, na disseminação de informações falsas sobre vacinas ou eventos históricos, em que opiniões baseadas em crenças pessoais amplificadas pelas redes sociais ganham mais visibilidade e adesão nas redes sociais do que dados científicos ou análises críticas.

A pós-verdade não é propriamente nova, mas ganha intensidade em um cenário de fragmentação discursiva, desconfiança nas instituições e hiperexposição digital. Safatle, Silva Júnior e Dunker *et al.* (2021, p. 14) a definem como um “falso contrário, que parece romper com a verdade, mas que na verdade apenas desloca seus critérios em favor da emoção e da crença”.

Diante disso, torna-se urgente reafirmar a escola como espaço de formação do juízo, por meio de práticas como rodas de debate, oficinas de argumentação, projetos interdisciplinares e análise crítica de informações em diferentes mídias, da argumentação e da responsabilidade epistêmica. Nesse sentido, o conhecimento e o exercício do pensamento filosófico e sociológico no Ensino Médio visam, primordialmente, formar indivíduos com capacidade de reflexão crítica. Isso implica questionar convicções, discernir argumentos e lidar com as incertezas do mundo de forma intelectualmente madura. O conhecimento não é neutro, mas também não pode ser relativizado a ponto de se perder de sua força crítica.

Diante do desafio da pós-verdade, a educação é instada a ocupar o centro da vida social. Por um lado, isso implica no fortalecimento da escola pública como espaço estratégico para a formação cidadã e a elaboração de políticas educacionais que valorizem o pensamento crítico; por outro, é crucial reconhecer a importância da filosofia e da sociologia como motores essenciais para o desenvolvimento desse pensamento crítico. É pela mediação com o saber rigoroso e pela convivência plural que os sujeitos podem reconstruir o tecido da racionalidade democrática. Isso exige professores conscientes de seu papel

como mediadores e produtores de sentido, não apenas repetidores de conteúdos, mas cultivadores de experiências de pensamento e formação.

4. PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE A VERDADE E O CONHECIMENTO

O conhecimento sempre foi tema central da filosofia ocidental. Desde Platão, a distinção entre o ser e o devir, entre a opinião (*doxa*) e a ciência (*episteme*), marcou o esforço por separar o conhecimento superficial, instável e sensível daquele que é considerado verdadeiro, duradouro e racional — diferenciação que ainda ecoa na forma como a escola valoriza saberes formais e sistematizados em detrimento das experiências subjetivas ou do senso comum, por compreender a verdade como aquilo que é estável, eterno e imutável. No diálogo *Timeu*, Platão (2010, p. 51) apresenta a cosmologia de um universo criado por um demiurgo que, ao contemplar o mundo das ideias, ordena o caos e infunde a racionalidade no mundo sensível. Essa concepção associa o conhecimento verdadeiro ao que é imutável e à alma racional, capaz de recordar as ideias eternas por meio da reminiscência.

Na tradição cristã, esse conhecimento assume a forma de revelação divina, em que a autoridade sobre a verdade reside fora do sujeito e exige a submissão e fé — estrutura que ecoa em práticas educacionais tradicionais que priorizam a transmissão vertical de saberes e a obediência à autoridade do professor como portador exclusivo do conhecimento. A verdade é dada por Deus e sua busca implica práticas de ascese, como o jejum, a oração e a negação do mundo sensível. Trata-se de uma pedagogia da interioridade, na qual o sujeito precisa se submeter ao mestre interior, como vemos nas *Confissões* de Santo Agostinho (1972, p. 95): “tu estavas dentro de mim mais do que o mais íntimo meu e superior ao mais alto que há em mim”.

Durante o Renascimento, essa estrutura sofre abalos. As grandes navegações, o heliocentrismo e a Reforma protestante abrem caminho para uma nova relação com o mundo e com o conhecimento. Surge a confiança na razão e no método como instrumentos para alcançar a verdade, o que influenciou diretamente a organização curricular moderna, estruturando as disciplinas escolares com base em métodos científicos e lógicas dedutivas, e atribuindo à escola o papel de promotora do progresso racional. René Descartes (1996, 2004) propõe um método baseado na dúvida radical e na dedução lógica: “penso, logo existo.”

A modernidade inaugura o ideal da ciência como conhecimento seguro, objetivo e progressivo. No entanto, essa confiança cede lugar à crítica, como Kant (2001), em sua *Crítica da Razão Pura*, questiona a capacidade humana de conhecer as coisas em si (*noumena*). Para ele, o conhecimento é produto da síntese entre a sensibilidade e o entendimento. Há limites para o que podemos conhecer e a razão não pode ultrapassar as condições de possibilidade da experiência.

Kant (2013) introduz uma distinção fundamental entre o uso público e o uso privado da razão, sendo o primeiro associado à liberdade crítica do sujeito enquanto cidadão e o segundo à obediência funcional em contextos institucionais. Essa distinção pode inspirar práticas docentes que concebiam o professor como um intelectual público, capaz de agir com autonomia, promover o debate de ideias e estimular o pensamento crítico nos espaços escolares. A maioridade intelectual — ou *Mündigkeit* — consiste na capacidade de pensar por si mesmo e de fazer uso público da razão sem a tutela de uma autoridade. Como escreve em seu célebre ensaio *Resposta à pergunta: o que é o Esclarecimento?*: “esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (Kant, 2013, p. 3).

A partir de Kant (2013), torna-se evidente que o conhecimento não é apenas representação do mundo, mas também construção. As ciências humanas, que emergem no século XIX, partem dessa constatação. Compreender o conhecimento implica entender as estruturas do sujeito que conhece. A filosofia deixa de ser juíza da verdade e torna-se crítica das condições de produção do saber.

Esse processo abre espaço para o reconhecimento de múltiplas formas de saber construídas em contextos históricos e culturais diversos. A verdade deixa de ser única e passa a ser situada. As investigações passam a incluir a linguagem, a cultura, as práticas sociais e os jogos de poder. A noção de verdade é deslocada da correspondência com a realidade para a coerência interna e a validade argumentativa.

Assim, a filosofia oferece múltiplas perspectivas sobre o conhecimento, que contribuem decisivamente para formar educadores críticos e conscientes das implicações éticas e políticas do saber, e capazes de refletir sobre os fundamentos que orientam suas práticas pedagógicas: da metafísica platônica à crítica kantiana; da razão iluminista às abordagens hermenêuticas, fenomenológicas e pragmatistas. Com isso, amplia-se o campo de reflexão sobre o que significa saber, conhecer e ensinar — questões centrais à formação docente e ao papel da escola em tempos de crise da verdade.

5. PRODUÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO: LINGUAGEM E CULTURA

A virada linguística no século XX trouxe implicações decisivas para a compreensão do conhecimento. A partir de pensadores como Wittgenstein, torna-se evidente que os limites do nosso mundo são os limites da nossa linguagem. Não há conhecimento fora da linguagem, pois é por meio dela que damos forma, sentido e significado ao que pensamos, dizemos e compreendemos. Como afirma Wittgenstein (2015, p. 117), “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” — uma ideia que pode ser mobilizada no contexto escolar para pensar práticas de letramento crítico, onde ampliar

o repertório linguístico dos estudantes significa também ampliar suas possibilidades de compreender e agir no mundo.

Essa concepção se entrelaça com os estudos de Piaget (1973) e Vygotsky (2001), cujas teorias podem ser observadas, por exemplo, nas interações em sala de aula durante atividades em grupo onde os estudantes constroem significados coletivamente ao discutirem problemas, negociarem estratégias e explicarem ideias uns aos outros, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo e linguístico ocorre por meio da interação com o meio. Vygotsky (2001, p. 51) destaca que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”. Em sua teoria, a linguagem cumpre papel central na formação do pensamento: o sujeito pensa por que fala e aprende a pensar com os outros antes de consigo mesmo. Piaget (1973, p. 102) também argumenta que “o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o ambiente”.

George Herbert Mead reforça essa perspectiva ao destacar a importância da interação social no desenvolvimento do *self*. Para Mead (2021, p. 135), “o *self* surge no processo social de comunicação e é essencialmente um fenômeno social”. O “eu” e o “mim” são instâncias que se constituem no jogo simbólico e na incorporação do outro generalizado. A criança desenvolve sua identidade, suas categorias de pensamento e sua capacidade reflexiva nas relações sociais que estabelece. Essa visão é retomada e aprofundada por John Dewey que propõe uma pedagogia baseada na experiência, na comunicação e na investigação cooperativa. Para Dewey (1979, p. 69), “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura”.

Essas abordagens revelam que o conhecimento não é simplesmente algo que se transmite, mas algo que se constrói coletivamente em processos intersubjetivos. A racionalidade, nesse cenário, é vista como capacidade de argumentação, como defende Habermas com sua *Teoria da Ação Comunicativa*. Habermas (2012, p. 138) afirma que “o entendimento mútuo é o mecanismo de coordenação da ação baseado na razão comunicativa”, o que pode orientar práticas pedagógicas dialógicas — como rodas de conversa, debates argumentativos e processos deliberativos em sala de aula —, onde os estudantes são convidados a justificar suas posições e a escutar o outro em condições de igualdade discursiva. Ser racional é ser capaz de apresentar razões e justificar-se diante dos outros em contextos de linguagem compartilhada.

Habermas (2012) propõe uma ética do discurso na qual a validade de um enunciado depende do reconhecimento mútuo entre interlocutores igualmente capazes de argumentar. O conhecimento não se impõe pela autoridade, mas se constrói pela abertura ao diálogo, pela busca da compreensão mútua e pelo compromisso com a verdade intersubjetiva. Essa concepção contrapõe-se tanto ao dogmatismo quanto ao relativismo e oferece base sólida para uma educação democrática.

Com isso, percebemos que toda forma de conhecimento é, antes de tudo, uma forma de relação com o mundo e com os outros, o que destaca

a importância da escuta, do reconhecimento da diversidade de saberes e da valorização de abordagens interculturais no ambiente escolar e com os outros. As práticas sociais, os discursos, os contextos culturais e históricos moldam o que se entende por verdade, ciência e saber legítimo. Não há neutralidade nem pureza epistêmica; há sempre uma posição, um ponto de vista e uma linguagem que possibilita o dizer e o compreender.

Por isso, formar professores e estudantes críticos exige oferecer a eles instrumentos para reconhecer os jogos de linguagem nos quais estão inseridos. A educação, nesse sentido, deve propiciar não apenas o acesso aos conteúdos, mas também favorecer uma formação docente — entendida como um exercício reflexivo permanente diante da pluralidade dos discursos e das práticas sociais que configuram o campo educativo —, bem como uma reflexão sobre os modos de produção desses saberes e de suas implicações éticas e políticas, e suas limitações e potências.

6. FOUCAULT E A GENEALOGIA DOS SABERES

Entre os pensadores contemporâneos, Michel Foucault ocupa um lugar central na crítica aos regimes de verdade e à forma como os saberes articulam-se com o poder. Sua contribuição é decisiva para compreender os mecanismos que constituem os sujeitos, as instituições e as verdades que governam a vida social.

Foucault não busca responder à pergunta “o que é a verdade?”, mas em vez disso, propõe o deslocamento da questão para os modos pelos quais determinadas afirmações passaram a ser consideradas verdadeiras. Essa mudança de foco impacta profundamente a formação crítica na escola, pois convida educadores e estudantes a questionarem as origens, os interesses e os efeitos dos saberes ensinados, abrindo espaço para uma atitude investigativa e reflexiva sobre o currículo e os discursos pedagógicos, assim como fizeram os filósofos clássicos. Em vez disso, pergunta-se: como algo se tornou verdade? Quais condições históricas, políticas e discursivas permitiram que determinado saber adquirisse estatuto de verdade? Essa perspectiva desloca o eixo da filosofia da verdade para a crítica da verdade, abrindo caminho para uma arqueogenealogia dos saberes.

A arqueologia proposta por Foucault examina as camadas discursivas que constituem os saberes; a genealogia investiga os processos históricos, as lutas, os conflitos e os dispositivos que organizam o campo do saber e do poder. Saber e poder são indissociáveis: toda produção de saber envolve práticas de sujeição, como se observa, por exemplo, nas regras escolares que definem quem pode falar, o que pode ser dito e como deve ser dito em sala de aula — dispositivos que moldam comportamentos, reforçam hierarquias e legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros, normatização e controle dos corpos e das condutas.

O conceito de “ordem do discurso” é fundamental nesse sentido. Em sua aula inaugural no *Collège de France*, Foucault (2014, p. 8) afirma:

Em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Foucault (2014) analisa a emergência das Ciências Humanas — como a Psiquiatria, a Criminologia e a Pedagogia — mostrando de que modo esses saberes contribuíram para a formação de subjetividades normativas. Nesse sentido, a escola não pode ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um campo de disputas simbólicas, no qual práticas tradicionais — como a aula expositiva e a avaliação padronizada — precisam ser reinterpretadas à luz da crítica foucaultiana. Essa abordagem permite compreender a instituição escolar simultaneamente como um dos principais dispositivos de poder disciplinar e biopolítico e como um espaço potencial para a construção de ambientes educativos mais abertos à escuta, à pluralidade e à problematização dos saberes instituídos. Como afirma em *Vigiar e Punir*, “a escola vigia com tanta intensidade quanto a prisão” (Foucault, 1999, p. 141).

Ao mesmo tempo, Foucault identifica formas de resistência. A atitude crítica, para ele, consiste em questionar as verdades estabelecidas e de recusar a ser governado por determinada maneira. A crítica é a arte da indocilidade reflexiva, como se vê, por exemplo, em situações educativas em que os estudantes — ao questionarem a validade de determinados conteúdos curriculares ou ao proporem abordagens alternativas a temas escolares — exercem sua capacidade de resistir criativamente às verdades estabelecidas e de produzir novos sentidos para o que aprendem. Como escreve em *O que é a crítica?* (Foucault, 1978, p. 17), trata-se de “a arte de não ser tão governado assim”.

Esse movimento exige uma ontologia do presente: compreender como somos constituídos como sujeitos e quais forças atuam sobre nós. A educação, nesse horizonte, não pode reduzir-se à repetição de verdades consagradas, mas deve abrir espaço para o exercício da crítica, da desconstrução e da reinvenção dos saberes e das práticas.

A genealogia dos saberes proposta por Foucault nos convida a reexaminar o papel da escola, destacando a necessidade de uma formação docente orientada por uma postura ética e reflexiva, capaz de problematizar os saberes naturalizados e abrir caminhos para práticas pedagógicas mais conscientes, democráticas e transformadoras, dos professores e das disciplinas escolares. O que se ensina? Como se ensina? Quem tem autoridade para ensinar? Quais saberes são valorizados e quais são marginalizados? Essas perguntas são essenciais para uma pedagogia crítica e emancipadora.

Diante de um mundo saturado de discursos, narrativas e tecnologias de controle, a tarefa da educação filosófica e sociológica é, talvez, a de criar brechas: espaços onde seja possível pensar de outro modo, experimentar outras formas de vida, resistir às normalizações e afirmar a potência criadora do pensamento.

7. PÓS-VERDADE, NEGACIONISMO E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

A crítica foucaultiana aos regimes de verdade oferece importantes instrumentos para compreender o fenômeno da pós-verdade e seus efeitos sobre a educação. Em um cenário marcado pela fragmentação do discurso público — como se observa, por exemplo, na contestação de conteúdos científicos em sala de aula, na deslegitimação de professores que abordam temas como racismo, gênero ou ditadura militar e na substituição de debates argumentativos por opiniões pessoais compartilhadas nas redes sociais —, pela corrosão das autoridades epistêmicas e pela multiplicação de narrativas contraditórias, os professores enfrentam o desafio de ensinar em meio a uma crise de confiança no próprio conhecimento.

A pós-verdade — eleita palavra do ano em 2016 pelo dicionário Oxford — designa um contexto em que os fatos objetivos têm menos influência sobre a formação de opinião do que os apelos à emoção e às crenças pessoais. Trata-se de um sintoma da falência das metanarrativas e da ascensão de um novo tipo de subjetividade mais sensível à identificação afetiva do que à argumentação racional. Como afirma Byung-Chul Han (2018, p. 26), “na pós-verdade, os sentimentos substituem os fatos, e a autenticidade subjetiva substitui a objetividade”.

Nesse cenário, cresce o negacionismo — a recusa sistemática de saberes consolidados, como a ciência, a história, a filosofia e os direitos humanos. Em nome de uma suposta liberdade de opinião, negam-se os dados, os métodos e as instituições que conferem validade ao conhecimento. A escola, os professores e as universidades tornam-se alvos de desconfiança e hostilidade.

Movimentos conservadores e reacionários como o *Escola Sem Partido* expressam essa posição. Diante da perda de hegemonia de uma verdade única e normativa, tentam restaurar um saber dogmático, religioso e autoritário. Rejeitam a pluralidade, a crítica e a diversidade como ameaças à ordem, como se vê, por exemplo, em tentativas de retirar do currículo escolar conteúdos sobre gênero, sexualidade ou história recente, alegando que tais temas ferem valores morais ou promovem ideologias indesejáveis; promovem uma cruzada contra o pensamento substituindo o debate por palavras de ordem. Como analisa Dunker (2018, p. 18), “o movimento antipedagógico atua não apenas contra determinados conteúdos, mas contra a própria ideia de formação crítica e aberta ao outro”.

Por outro lado, as redes sociais transformam-se em plataformas privilegiadas para a circulação de desinformação. A lógica algorítmica favorece a viralização de conteúdos sensacionalistas reforçando bolhas ideológicas e afetivas. A opinião passa a ter o mesmo peso que o conhecimento validado — o que torna essencial a formação docente que capacite professores e estudantes a diferenciar entre meras opiniões e argumentos fundamentados —, promovendo o pensamento crítico e a avaliação criteriosa das informações. O “sentir” se sobrepõe ao “saber”; as *fakes news* tornam-se dispositivos de subjetivação.

Esse contexto impõe novos desafios à formação docente: não basta dominar conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas é preciso cultivar uma postura crítica, ética e democrática; ser capaz de escutar, dialogar e argumentar. O professor não é mais apenas transmissor de saber, pois assume também o papel de mediador de sentidos, facilitador de diálogos críticos e promotor de práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa — como debates, projetos colaborativos e estudos de caso — e envolvam os estudantes em processos reflexivos e democráticos.

A educação filosófica e sociológica pode contribuir decisivamente nesse processo. Ao problematizar as condições de produção do saber e valorizar a dúvida, a argumentação e o pensamento complexo, essas disciplinas oferecem ferramentas para resistir ao obscurantismo e à manipulação; elas convidam à reflexão sobre os modos de ser, viver e conviver.

Formar sujeitos críticos e autônomos é hoje um ato político e ético, que demanda formação continuada, reflexão constante e compromisso ético-pedagógico dos professores para enfrentar os desafios da pós-verdade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste ensaio revelou a complexidade dos desafios enfrentados pela docência, especialmente no que concerne ao ensino da filosofia e da sociologia no Ensino Médio — em uma sociedade marcada por profundas transformações culturais, epistemológicas e políticas. A pluralidade de saberes, o impacto da pós-verdade e do negacionismo, bem como a crise das certezas tradicionais, configuram um cenário onde a escola e os educadores são chamados a exercer um papel decisivo na mediação do conhecimento e na formação crítica dos sujeitos.

A formação docente, nesse contexto, não pode mais restringir-se à mera transmissão de conteúdos: deve ser entendida como um processo permanente de reflexão ética, prática crítica e compromisso político. Como evidenciado, a filosofia e a sociologia oferecem fundamentos epistemológicos e metodológicos essenciais para o desenvolvimento dessa postura ao promoverem o questionamento dos saberes instituídos, a problematização das relações de poder e a valorização do pensamento complexo e dialógico.

As seções anteriores mostraram que o conhecimento escolar — longe de ser neutro ou absoluto — está imbricado em dinâmicas sociais e políticas, sujeitas às disputas e resistências. Foucault nos alerta para a necessidade de uma genealogia dos saberes que revele as condições históricas e discursivas de sua constituição, possibilitando formas de resistência e reinvenção. Ao mesmo tempo, a crise da pós-verdade exige que a escola se torne um espaço onde o juízo crítico e a argumentação sejam cultivados contra a disseminação da desinformação e do obscurantismo.

No âmbito pedagógico, torna-se imperativo repensar as práticas escolares tradicionais, incorporando abordagens que valorizem a participação ativa, o

diálogo, a diversidade cultural e a formação do senso crítico. A escola deve ser um espaço público onde a pluralidade de vozes e saberes possa conviver e contribuir para a construção de uma subjetividade democrática, conforme apontam Biesta (2013), Habermas (2012) e outros autores que fundamentam a perspectiva deste ensaio.

Por fim, reafirma-se que a docência é um dos pilares para enfrentar os desafios do presente. A construção de uma docência comprometida com a reflexão crítica, a ética e a transformação social passam pela valorização da filosofia e da sociologia como disciplinas que não apenas transmitem conteúdos, mas também promovem a capacidade de questionar, dialogar e agir em prol de uma sociedade mais justa e plural.

Este ensaio, portanto, contribui para o debate acadêmico e profissional ao evidenciar que, diante das crises epistemológicas e culturais da contemporaneidade, a educação e à docência precisam ser repensadas e fortalecidas, reafirmando seu papel estratégico na construção de saberes críticos e na promoção da emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões de magistro**. São Paulo: Abril Cultura, 1972.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas, SP: EdUnicamp, 2004.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. *In*: DUNKER, Christian *et al.* (org.). **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michael. **O que é a crítica?** [S. l.]: LUG, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e as novas formas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HERBART, Johann Friedrich. Allgemeiner Pädagogik aus der Zweck der Erziehung Abgeleitet. In: KEHRBACH, Karl; FLÜGE, Otto; FRITZSCH, Theodor (org.). **Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologische Reihenfolge**. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1887. v. 2. p. 1-139.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 63-72.

LIESSMANN, Konrad Paul. **Theorie der unbildung**: die irrthümer der wissengesellschaft. München: Piper, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

PLATÃO. **Dialogos V**: o banquete; Mênon (ou da virtude); Timeu; Crítias. Bauru, SP: Edipro, 2010.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico e investigações filosóficas**. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

A prática de ensino em teoria da comunicação: um estudo a partir de experiências docentes¹

Luís Mauro Sá Martino

Doutor em Ciências Sociais pela PUC-SP. Professor da Faculdade Cásper Líbero, da Faculdade Paulus de Comunicação, Cursos de Comunicação e da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

E-mail: lmsamartino@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5099-1741>.

Resumo: Como alguém se torna docente de Teoria da Comunicação? Este texto delinea algumas das condições a partir das respostas de 37 docentes a um questionário online. Foi possível observar três aspectos principais: (1) a maior parte dos respondentes assumiu a disciplina por acaso ou determinação institucional, sem necessariamente aderência ou afinidade de pesquisa; (2) a formação ficou, majoritariamente, a cargo de cada docente; (3) há uma dicotomia entre ensino e pesquisa, com poucas referências às investigações realizadas por docentes. Esses elementos são discutidos contra o pano de fundo da bibliografia sobre ensino de Comunicação.

Palavras-chave: teoria da comunicação; ensino; comunicação; universidade; formação.

Abstract: How one become a communication theory teacher? Based on the responses of 37 faculty members to an online questionnaire, it was possible to observe three main aspects regarding the paths, choices, and contingencies in teaching the discipline: (1) most respondents (34) took the discipline by chance or institutional determination; (2) most of the training was carried out by individuals; (3) there is a dichotomy between teaching and research is observed, with few references to research. These elements are discussed against the bibliography on Communication teaching.

Keywords: communication theory; teaching; communication; university; training.

1 Uma versão inicial deste texto foi apresentada no GP Teorias da Comunicação, XX Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do 48º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa realizada com apoio do CNPq, processo nº 305133/2022-5. Gostaria de expressar um agradecimento às pessoas responsáveis pelos pareceres iniciais por sua contribuição ao trabalho.

Recebido: 18/08/2025

Aprovado: 24/10/2025

1. INTRODUÇÃO

De que maneira alguém inicia suas atividades na docência da disciplina Teoria da Comunicação? Lançada de modo inicial, a pergunta pode ser, ela mesma, objeto de questionamentos na medida que talvez não exista uma única resposta, mas todo um conjunto de trajetórias pessoais marcadas por atravessamentos do social e do político, bem como de opções de vida e, potencialmente, toda a sorte de escolhas e acasos nos direcionamentos que conduzem uma pessoa à sala de aula — e, em particular, a uma disciplina específica. As ressonâncias biográficas, do mesmo modo, estariam além de qualquer resposta que buscasse algum grau de generalização possível.

Ao mesmo tempo, um olhar mais atento poderia mostrar a necessidade dessa pergunta quando, em diálogo com estudos anteriores como os de Hickson e Stacks (1993), Costa (2003), Russi-Duarte (2010), se percebe o delineamento de especificidades ligadas a esse tipo de ensino, sobretudo em sua dimensão epistemológica, na pergunta sobre o que constitui um saber teórico da Comunicação.

Os cursos ligados à área de Comunicação são bacharelados, não licenciaturas e, portanto, sem a opção da formação de professoras e professores. Na área, não existe a figura da pessoa formada que necessariamente vá imediatamente trabalhar com o ensino e teria a opção de cursar disciplinas ligadas à Educação em sua formação. Na medida em que não são cursos voltados para o ensino, a opção pela área acadêmica — e, portanto, a entrada em sala de aula em algum momento futuro — não parece estar entre as preocupações majoritárias dos estudantes. O prestígio acadêmico da disciplina *Teoria da Comunicação*, assinala Baptista (2003), tende a ser baixo, vista por estudantes como *entulho de currículo*.

Ao mesmo tempo, a importância específica dessa disciplina como um microcosmos de questões epistemológicas e formativas da área de Comunicação tornam necessário o endereçamento de um olhar mais atento sobre ela no sentido de compreender o que se leva para as salas de aula. Como recorda Bachelard (1976), o ensino de uma ciência é um de seus fatores constitutivos fundamentais — em outros termos, no dizer de Barthes (1987), ciência é o que se ensina.

Além disso, hooks (2013) recorda a dimensão política da teoria como modo de elaboração autônoma e dialógica de uma compreensão crítica da realidade, bem como das possibilidades de mobilização e ação frente a questões mais amplas da sociedade. O ato de ensinar, em particular, é amplamente destacado pela filósofa como espaço não só de construção de um saber, mas também de afetos e ações ligadas à intersecção de formas e histórias de vida.

É tendo em mente essas questões que se formula a pergunta sobre as condições pelas quais uma pessoa se torna docente de Teoria da Comunicação: não se trata de uma dimensão biográfica, mas de trajetória de campo — sem deixar de levar em conta, evidentemente, as intersecções entre elas. É a partir dessas inquietações que se desenvolve esta pesquisa.

Este texto delinea alguns aspectos da prática docente no ensino de Teoria da Comunicação em cursos universitários da Área, focalizando as condições de início dessa atividade. A partir das respostas de 37 docentes a um questionário online, disponibilizado em algumas das principais listas de discussão da Área, Intercom e Compós, secundada por pesquisa bibliográfica, foram analisadas os caminhos, escolhas e contingências presentes na condução ao ensino da disciplina, destacando (1) a preparação prévia específica para a docência da disciplina, (2) as condições institucionais que levaram a assumir essa matéria e (3) os desafios iniciais enfrentados, bem como suas condições de continuidade. Este texto busca prosseguir estudos realizados anteriormente sobre as ementas e programas da disciplina, suas derivações político-históricas e articulações epistemológicas com o GT Epistemologia da Comunicação da Compós (Martino, 2011; 2012; 2018a; 2018b; Souza; Martino, 2025).

Vale, como ponto de partida da análise, apontar três notas referentes ao foco e limites deste texto.

Em primeiro lugar, vale trazer alguns apontamentos metodológicos — uma discussão mais ampla demandaria um texto à parte, mas não seria possível prescindir deste aspecto. Foi inicialmente formulado um questionário, aplicado online, como parte de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, sobre o ensino de Teoria da Comunicação no Brasil. Duas das perguntas desse questionário são trabalhadas neste texto: *Como você começou a lecionar essa disciplina? Houve alguma preparação prévia na área de ensino ou didática?*, secundada por outra, *De que maneira suas atividades de pesquisa (incluindo, eventualmente, a inserção em redes e grupos) se refletem na prática em sala de aula?*

Além dessas questões, foi solicitado às pessoas respondentes que, se possível, enviassem as ementas da disciplina e seus programas de ensino. Entende-se que a definição de temas, muitas vezes, passa por diversos caminhos institucionais de tomadas de decisão nem sempre imediatamente ao alcance de quem leciona — por exemplo, dependendo da instituição há maior ou menor flexibilidade para alterar programas e ementas. Na medida em que a análise desses programas, como feita em outros momentos (Martino, 2012), demanda metodologia específica, entende-se que, por razões de foco e escopo, não seria possível contemplá-la neste texto.

O questionário foi enviado para as listas de e-mail da Intercom e Compós, duas das principais entidades de pesquisa da Área de Comunicação. Além disso, foi também endereçado pessoalmente a docentes da disciplina mencionados nominalmente como tais nas páginas de todos os Programas de Pós-Graduação em Comunicação do país. Foram obtidas 37 respostas, a partir das quais se organiza esta pesquisa.

Segundo, como indicado, a prática docente de uma disciplina se situa no atravessamento de agências de campo (Bourdieu, 2017) referentes, de um lado, às condições epistemológicas de uma determinada área e, ao mesmo tempo, aos aspectos sociais e políticos, em tensionamento com questões institucionais e de mercado, presentes no ensino universitário. A docência de uma disciplina não

está, portanto, isolada de outras condições, e o foco aqui, embora restrito a um momento e uma matéria, não perde esse horizonte de vista. Nem todas as respostas estão citadas literalmente aqui: optou-se, no caso de várias respostas com sentidos semelhantes, por trazer apenas a mais completa ou representativa.

Finalmente, não há pretensão de generalização dos resultados esboçados aqui. O número de pessoas participantes do estudo, 37, está ligado a um recorte qualitativo de análise sem a busca de uma representatividade numérica em termos do número de docentes de Teoria da Comunicação. Na medida em que se tratou de uma participação voluntária mediante convite aberto em listas de discussão da Área, o número de respondentes é entendido aqui como um dado de pesquisa, na medida em que sugere as dificuldades e possibilidades — de tempo, interesse ou disposição — para o engajamento com a pesquisa, entre a vontade de debater a própria prática e as demandas quase infinitas de tempo em um mercado de trabalho. Não houve, nesse sentido, pretensão de representatividade amostral, na medida em que o direcionamento da questão, desde o início se pautou na busca de informações específicas. No sentido de estabelecer uma maior proximidade com experiências de entrevistadas e entrevistados, preservando, ao mesmo tempo, suas identidades, foram atribuídos nomes fictícios às pessoas participantes.

No que se segue, destaca-se inicialmente (1) um panorama das questões ligadas ao ensino de Teoria da Comunicação, passando-se em seguida para a análise das respostas, destacando (2) as condições de ingresso e a aderência à disciplina e (3) o valor simbólico da matéria e seu lugar institucional nas demandas para lecionar Teoria da Comunicação.

2. OS QUESTIONAMENTOS SOBRE O ENSINO COMO PARTE DA PRÁTICA DA DISCIPLINA

Quando se lança uma mirada sobre os estudos a respeito do ensino de Teoria da Comunicação, um dos aspectos que parece se destacar, em termos iniciais, é sua distribuição temporal. A definição de datas fundadoras ou origens é sempre objeto de discussão, na medida em que, como lembra Bourdieu (2017), trata-se de uma disputa entre critérios de classificação. Tendo essa ressalva em mente, no caso do ensino de Teoria da Comunicação, é possível indicar o início das discussões sobre o assunto em textos de Pignatari (1971) e Lins da Silva (1979), seguindo de maneira contínua até a atualidade (Martino, 2018a).

Esses trabalhos se apresentam, de certa maneira, como uma linha descontínua, apresentando concepções, focos e pontos de vista diversos relacionados às problemáticas que se impunham à reflexão em cada momento. Parece existir, no entanto, um tensionamento contínuo, presente nesses estudos, entre duas linhas de força.

De um lado, estudos sobre o ensino de Teoria da Comunicação apontam para a necessidade de formulação de uma disciplina dotada de um dinamismo

suficiente para dar conta de um ambiente midiático em constante transformação, que desafia continuamente tanto o que seria o *cânone* da disciplina, mas também o lugar da matéria em cursos universitários (Trivinho, 2001; Felinto, 2011). O desafio pedagógico da disciplina Teoria da Comunicação seria estabelecer um diálogo crítico entre as proposições teóricas em circulação e o cenário de mídia e comunicação contemporâneo.

Por outro lado, trata-se de uma disciplina universitária, ligada aos movimentos próprios do campo acadêmico, como a definição do que será ensinado, dos enfoques e das leituras a serem programadas, e, em termos didáticos, na preocupação em trabalhar esses saberes para torná-los significativos diante de turmas de estudantes. Seria possível acrescentar ainda, neste segundo aspecto, elementos cotidianos nas questões de ensino, como o regime e as condições de trabalho docente ou as demandas de prazos e calendários e avaliações, entre outros.

A produção acadêmica sobre o ensino de Teoria da Comunicação permite recordar que, na intersecção entre as questões teórico-disciplinares e didática situa-se um sujeito docente, marcado por uma trajetória específica, formações diversas e pautado pelos atravessamentos do social que o constitui junto com sua historicidade. Trata-se, na prática, de professoras e professores que se veem, cotidianamente, nos cursos da área de Comunicação, diante de uma sala de aulas, interpeladas e interpelados pelo olhar de alunas e alunos, sujeitos discentes, na expectativa de construção dialógica de um saber intitulado *Teoria da Comunicação*, utilizando diversas estratégias para tanto (Martins; Silva, 2012; Bauman, 2023).

No entanto, existem características próprias ao ensino de Comunicação, especialmente de Teoria da Comunicação, que demandam uma atenção específica — sem deixar de lado, evidentemente, contribuições de outras áreas e disciplinas. Uma das características de constituição e delineamento das fronteiras de um campo do conhecimento é a preocupação com o ensino dos saberes nele produzidos. Pensando em termos da noção de um campo acadêmico, conforme Bourdieu (2021), um dos aspectos da definição das fronteiras simbólicas é o estabelecimento de espaços legítimos — e, de certa maneira, exclusivos — para a circulação dos saberes de uma área entre seus pares, o que significa também contribuir de maneira direta e prática para na formação de ingressantes, futuras e futuros participantes desse campo.

A existência de preocupações semelhantes em outros campos, como mostram Dau (2015) e Almeida (2016) nas Letras, Barros (2018) e Cavalcanti (2021) na História, Tavoraro (2013), Reis (2015) e Oliveira (2016) na Sociologia, ou Flor e Cassiani (2016) na Química, sugere que a questão do ensino de uma disciplina teórica, se entra em diálogo com aspectos da Educação, também se desenvolvem dentro de suas próprias fronteiras institucionais e epistemológicas.

Parece importante ressaltar, nesse aspecto, a especificidade disciplinar de Teoria da Comunicação. Nos cursos vinculados à Comunicação, essa matéria costuma estar localizada nos semestres iniciais, alocada entre as *teóricas*, *preparatórias*, *comuns* ou alguma nomenclatura próxima, de acordo com a denominação

de cada instituição. Dialoga, portanto, com outras disciplinas formativas, mas nem sempre associada às *matérias práticas*. As variações referentes aos diálogos — ou dicotomias — entre as *teóricas* e as *práticas* dependem, em boa medida, dos modos de endereçamento dessa questão em cada instituição, como mostram, entre outros, estudos de Heisler e Discena (2005), Sadoff (2014), Fuss (2014), Y. Maia *et al.* (2017), Myers (2022), Gray (2023) ou J. Maia (2023) sobre as estratégias adotadas no ensino de Teoria da Comunicação.

Teoria da Comunicação se apresenta como uma disciplina de contornos relativamente indefinido, como já indicado, entre outros, por França (1994; 2001), Lima (1983; 2001) ou Martino (2012; 2018b): trata-se da única disciplina teórica exclusivamente voltada para os estudos de Comunicação, ao mesmo tempo em que é, de certa maneira, desprovida de um consenso a respeito de qual seria seu *cânone* específico — na medida em que se poderia falar dos “clássicos” da Sociologia ou da Antropologia — e, portanto, comporta uma abertura a uma série de diálogos interdisciplinares. Isso coloca alguns desafios adicionais.

Desse modo, a pessoa que assume a docência da disciplina pode se encontrar diante do desafio de lidar com uma matéria com aportes relativamente pouco nítidos e, ao mesmo tempo, consideravelmente abrangentes em termos de foco. É nesse sentido que se pode entender a Teoria da Comunicação como uma espécie de microcosmos de questões epistemológicas mais amplas da Área, referentes às possibilidades de definição de um objeto específico — o que se estuda em *Teoria da Comunicação*? — e dos aportes teóricos voltados à sua constituição e análise, objetivados na pergunta *Por que esta teoria é ‘da Comunicação’?*

Esses questionamentos, ainda que não sejam diretamente tematizados em sala de aula, são levados para lá na medida em que presidem não apenas a constituição programática do que será ensinado, mas também se referem aos processos de institucionalização de saberes associados a determinadas práticas discursivas — dito de outra maneira, a constituição, reconstituição e prosseguimento de um discurso teórico sobre Comunicação objetivado no espaço da sala de aula em cada classe lecionada.

O estabelecimento das linhas de continuidade de um campo do saber, nesse sentido, está ligado à capacidade de um campo de formar novos participantes, seja atraindo-os a partir de seu prestígio específico na hierarquia relativa dos campos, seja mostrando suas especificidades e dinâmicas. Nas dinâmicas do campo acadêmico, isso se objetiva no estabelecimento de cursos universitários voltados para um determinado tema, garantindo, dessa maneira, a legitimidade, de fato e de direito, desse saber.

No entanto, nenhuma dessas origens, necessariamente, é uma preparação para a docência: a formação *strictu sensu* forma pesquisadoras e pesquisadores, não professoras e professores, na mesma medida em que a experiência de mercado pode formar profissionais, mas não necessariamente contribui como experiência docente, como já apontado Vocate (1997) décadas atrás. Em acréscimo, seria possível indicar que a própria exigência de titulação para lecionar

no ensino superior data do início dos anos 2000, reforçando os questionamentos possíveis nessa direção.

3. AS CONDIÇÕES DE INGRESSO E A ADERÊNCIA À DISCIPLINA

No modelo universitário brasileiro, a atividade docente é, em geral, a porta de entrada para uma carreira acadêmica. Embora fundamentado no tripé *ensino, pesquisa e extensão*, é possível notar a predominância do primeiro elemento na medida em que a carreira de pesquisador ou pesquisadora, de maneira independente, não costuma ser contemplada na universidade. Em alguma medida, a prática mais comum é da professora ou professor que pesquisa, não necessariamente da pesquisadora ou pesquisador que encontra na docência o prolongamento de suas atividades de investigação — e o aspecto da extensão, por sua complexidade, demandaria textos específicos para ser trabalhado.

Esse cenário parece estar ligado, inicialmente, a um aspecto institucional e profissional.

A trajetória principal de ingresso na carreira universitária tende a ser a docência. Um modelo consagrado nesse cenário parece ser o do horista, isto é, um contrato voltado exclusivamente para a atividade docente, com horas-atividade contempladas para o preparo de aulas, mas sem um regime de dedicação parcial ou total à pesquisa. Nas instituições particulares, que compõe a maior parte do sistema universitário, esse regime se apresenta como o mais comum, em contraste com as universidades públicas nas quais a pessoa aprovada em concurso tem dedicação exclusiva contemplando atividades docentes e de pesquisa — sem mencionar, em cada um dos casos, eventuais práticas de gestão e organização.

Nesse cenário, o início da docência em Teoria da Comunicação seria motivado por uma questão de participação em concursos ou processos seletivos voltados exclusivamente para ela. Algumas das pessoas respondentes, de fato, iniciaram diretamente nessa disciplina:

Iniciei a prática docente na disciplina de Teorias da Comunicação em minha primeira experiência de trabalho como professora, em 2009. Minha preparação para essa atividade se deu quando eu estava no doutorado, pois fui bolsista da Capes e os bolsistas devem realizar estágio docente (Emma, entrevistada 01).

Após concurso específico para Teorias da Comunicação, comecei a lecionar nessa disciplina, em 2007. Eu tenho formação em Letras/Alemão, dos anos 1990, onde encontrei amparo em ensino e didática e isso ajudou bastante (ainda ajuda) (Mariana, entrevistada 11).

Via concurso público. A preparação prévia se deu por conta própria (Hamilton, entrevistado 19).

Apenas quatro das trinta e sete pessoas respondentes começaram suas atividades docentes em Teoria da Comunicação. Nota-se, nos três casos, que se tratou de uma oportunidade específica para lecionar essa disciplina como parte de um processo seletivo, não havendo, em nenhum dos casos, algum tipo de preparação ou formação para tal. Uma resposta particularmente representativa disso é a da pessoa entrevistada 24:

Em 1994, fiz concurso para a área de Teorias da Comunicação. Não tinha nem especialização naquela época (Catarine, entrevistada 24).

Seria possível questionar, inicialmente, algumas das razões dessa ausência de formação específica. Em primeiro lugar, a própria noção de *formação específica* pode ser colocada em questão, na medida em que não seja possível imaginar o que isso constituiria em termos práticos, exceto em termos de cursos ou oficinas pedagógicas. Seria, então, o caso de formular uma discussão dos fundamentos epistemológicos da Área? O aspecto panorâmico geralmente assumido pela disciplina? Uma formação didática para lecionar disciplinas teóricas? Questões dessa natureza são formuladas na medida em que podem afetar diretamente a prática de sala de aula no que tange ao escopo e limites dessa disciplina.

Entende-se, em termos institucionais, que isso se ligaria à expectativa de aderência da pessoa docente ao tema lecionado — dessa maneira, as pesquisas realizadas pelo indivíduo, bem como sua trajetória de escolhas temáticas ao longo de sua formação em pós-graduação *strictu sensu* seriam condições não apenas de legitimidade acadêmica para a prática da docência de teoria, mas também sua possibilidade epistemológica de objetivação em sala de aula.

Esses elementos parecem se objetivar, em particular, quando aspectos relativamente arbitrários — ou, seu oposto complementar, o acaso — estão ligados ao início da docência de Teoria da Comunicação. Embora alguns concursos públicos e processos seletivos em universidades particulares assinalem a busca por docentes dessa disciplina, a atribuição das matérias pode variar ao longo dos semestres. Assim, uma docente contratada para lecionar Teoria da Comunicação pode ser alocada, em períodos letivos subsequentes, para ministrar alguma disciplina afim de acordo não apenas com as especificidades de sua formação, mas também conforme questões universitárias do momento.

Algumas das pessoas respondentes indicaram que a ausência de preparação para lecionar a disciplina estava relacionada ao fato dessa atribuição ter ocorrido de maneira inesperada, por demanda institucional direta ou por alguma situação que gerou arranjos inesperados, tendo como resultado o ingresso na docência de Teoria da Comunicação:

Comecei a lecionar quando um coordenador da faculdade que eu dava aula me pediu pra lecionar. Não houve preparação prévia por parte da faculdade, nem aula de didática. A coordenação compartilhou comigo a bibliografia de teorias (Mauro Wolf, De Fleur e Mattelart) e eu me preparei por conta própria estudando a bibliografia (Jane, entrevistada 37).

Não, sou professor substituto e, por assim dizer, a disciplina “caiu no meu colo” (Max, entrevistado 29).

As disciplinas me foram determinadas, não tive oportunidade de escolher. Houve uma conversa com a coordenação para falar, de modo geral, sobre as 4 disciplinas que recebi para ministrar. Nenhuma em específico. Mas recebi ajuda de uma colega, que tinha ministrado essa disciplina antes de mim (Maria, entrevistada 25).

Observe-se, nesta última resposta, o recurso às redes de solidariedade no sentido de conseguir alguma preparação para lecionar Teoria da Comunicação. Enquanto disciplina institucionalizada e, portanto, dotada de uma história — não só como parte do saber comunicacional, mas também dentro dos espaços universitários, Teoria da Comunicação não deixa de dialogar com um passado, entendido aqui como o capital simbólico acumulado ao longo de décadas de sua presença no ambiente acadêmico, com o qual a pessoa docente recém-chegada precisa dialogar.

É nesse ponto que parece emergir novamente a problemática da especificidade da disciplina: o que seria uma preparação para a parte *teórica* da comunicação? De maneira geral, a elaboração de pesquisas monográficas, da Iniciação Científica ao Pós-Doutorado, contempla um conjunto relativamente organizado de referências a partir das quais se trabalha o *referencial teórico* da pesquisa e não uma abordagem panorâmica como aquela que caracteriza a disciplina *Teoria da Comunicação*. Nesse sentido, aos olhos de um crítico apressado, a pessoa estaria apta a lecionar as *teorias* com as quais trabalhou em sua trajetória, mas não necessariamente todo um conjunto de conceitos, sem necessariamente contemplar os vários caminhos da disciplina, apontados, entre outros, por L. C. Martino (2007) ou L. M. Martino (2011; 2012; 2018a).

As respostas parecem sugerir a existência de uma certa perspectiva de equivalência entre o estudo de um determinado referencial teórico e a possibilidade de lecionar Teoria da Comunicação — uma correlação, vale indicar que também não pode ser deixada de lado em termos de se pensar as possibilidades abertas pela formação na Área. Algumas das respostas do questionário sugerem essa ligação entre o estudo de um referencial e a atribuição docente:

Fui estudante de pós-graduação, estudei teoria nesse ambiente (Mariane, entrevistada 8).

Sim, a preparação prévia do ponto de vista do conhecimento das Teorias da Comunicação se deu durante a realização à pesquisa de mestrado e, sobretudo, de doutorado, essa última abordou a questão da formação teórica do Comunicador Social no contexto da Universidade [Nome], um estudo de caso sobre o ensino de Comunicação na [Nome da instituição]. Já do ponto de vista da didática, fui aprendendo ao longo dos anos de experiência (Fernando, entrevistado 10).

A preparação foram as disciplinas análogas do mestrado em comunicação (Alex, entrevistado 14).

Há, no entanto, algumas filigranas que talvez possam ser igualmente observadas a partir das respostas.

No folclore das salas de aula e corredores universitários, espaços assistemáticos, mas não menos representativos das tomadas de decisões acadêmicas, não é raro escutar que a pessoa alocada para o ensino de Teorias da Comunicação pautou o curso majoritariamente por esta ou aquela teoria (muitas vezes seu referencial teórico de pesquisa) em detrimento das outras. Evidentemente não se pode tomar esse tipo de relato como predominante, mas como sintoma da área a partir do qual se podem endereçar questionamentos mais bem elaborados. A opção por trabalhar com a disciplina, nesse sentido, parece levar em conta também perspectivas pessoais e o lugar específico da matéria no espaço universitário. Isso conduz ao próximo item.

4. O VALOR SIMBÓLICO E O LUGAR DA DISCIPLINA NO ENSINO

Ao mesmo tempo, vale salientar que o ingresso na docência dessa disciplina está ligado também às possibilidades de adequação aos outros componentes curriculares, bem como à cultura pedagógica de cada instituição de ensino responsável pela caracterização do que Hyland (2012) caracteriza como a *identidade disciplinaria*, construída nas intersecções do sujeito docente e pesquisador com o espaço de pesquisa universitária onde se situa. Uma das respostas parece contemplar mais proximamente esse aspecto, sugerindo um elevado grau de indefinição epistemológica enraizado na perspectiva institucional que presidiu, em um determinado momento, o lugar no qual a pessoa ensinava:

Minha primeira experiência docente na disciplina de Teoria da Comunicação foi realizada em uma universidade particular, em um curso cujo projeto pedagógico não correspondia à realidade dos estudantes. Na época, início do século XXI, a moda era criar nomes de fantasia para as disciplinas, na crença de que isso era suficiente para garantir a interdisciplinaridade. (Atualmente vejo que se trata de uma leitura deslumbrada e apressada de Edgar Morin). Em vez de “Teoria da Comunicação”, usava-se o nome “Fundamentos Científicos da Comunicação”. Incentivado por um discurso que confundia liberdade com displicência, a ementa não era cumprida. Em vez de discutir as escolas teóricas, as aulas exploravam noções questionáveis de comunicação corporal e promoviam debates sobre as mídias a partir do senso comum. Não houve nenhuma preparação didática prévia. As avaliações eram arbitrárias, pois não havia um objetivo claro sobre competências e habilidades necessárias. Na prática, não se realizava qualquer formação científica. Nem os estudantes nem os professores sabiam exatamente de que modo aqueles conteúdos poderiam ser úteis (Elizabeth, entrevistada 08).

A resposta da colega, por seu teor, demanda uma pausa na reflexão para sua elaboração.

Destacam-se, inicialmente, as condições institucionais de ensino, aspecto nem sempre presente quando se observa as questões de Teoria da Comunicação

de um ponto de vista epistemológico, mas igualmente relevante quando se recorda que os discursos, inclusive os teóricos, não escapam às suas condições sociais de produção. Dessa maneira, lecionar a matéria requer, em primeiro lugar, um entendimento das atribuições dessa disciplina em relação ao conjunto de saberes de um curso — o aspecto interdisciplinar mencionado pela colega é representativo dessa necessidade de situar a disciplina.

Ao começar a lecionar a matéria, com outro nome, a colega observa uma considerável dispersão temática que, paradoxalmente, não se apresenta como uma forma de constituição de diálogos interdisciplinares, mas como um limitador das discussões a serem feitas em aula e às questões pedagógicas endereçadas no conjunto. Não deixa de ser sintomático que o resultado dessa indefinição disciplinar seja a incompreensão dos objetivos da disciplina, conforme indicado pela respondente.

Evocando novamente um olhar crítico apressado, seria possível perguntar o que leva uma disciplina a enfrentar uma crise de identidade de mais de cinquenta anos, uma vez que pontos similares eram assinalados, em outros momentos, por Noetti (1972) ou Epstein (1982). Ao mesmo tempo, é possível igualmente perguntar em que medida o enfrentamento dos problemas relativos a essa matéria não deve ser tanto mais incisivo quanto se observa que não se trata de um fenômeno isolado em Teoria da Comunicação, mas se refletem, de tempos em tempos, em questionamentos da própria área (Bonin, 2005; Santos, 2005; Temer, 2007).

Esses pontos parecem se revestir de especial importância quando se pensa que o movimento institucional rumo à docência de Teoria da Comunicação, tal como se encontra em algumas das respostas obtidas no questionário, sugerem a existência de componentes relacionados aos aspectos do acaso, às vezes beirando o aleatório, presentes na distribuição das atribuições de uma disciplina no começo do semestre. Há todo um conjunto de dinâmicas acadêmicas, passando por redes de colaboração, mas também por efeitos de campo, que podem estar relacionados à maneira como disciplinas são distribuídas entre docentes. Conquanto se possa estar ciente desses aspectos, o foco aqui — o início da docência em Teoria da Comunicação — parece apontar para aspectos específicos dessas práticas universitárias.

Um deles seria o valor simbólico atribuído à Teoria da Comunicação no âmbito dos cursos da área. A partir das respostas é possível trabalhar alguns aspectos. Teoria da Comunicação parece ocupar um espaço ambíguo, espécie de território em construção, entre dois conceitos, com um valor variável de acordo com as condições de sua avaliação.

De um lado, a disciplina seria dotada de um alto valor simbólico decorrente de se tratar de uma *matéria teórica* por excelência e, portanto, restrita às pessoas com as credenciais acadêmicas mais altas, detentoras de um elevado capital acadêmico que as tornaria aptas a lidar no campo da teoria.

Trabalho em uma universidade privada e, quando comecei a trabalhar nela, por ser um dos poucos professores da área com doutorado, fui destinado às disciplinas

teóricas. Já fiz cursos e formações em docência para ensino superior. Em geral, apenas professores doutores ficam com essas disciplinas aqui na universidade (Carlos, entrevistado 09).

Comecei a lecionar a disciplina ao tomar posse, em 2015. A preparação obtida ocorreu não na disciplina específica, mas no estágio docente realizado no mestrado e doutorado para outras disciplinas (Gabriel, entrevistado 22).

Em minha trajetória de formação acadêmica, desde cedo, senti a necessidade de aprofundar as discussões teóricas sobre comunicação. Porém, só no doutoramento, tive a possibilidade de propor uma investigação que valorizasse fundamentalmente a discussão teórica do campo. Comecei a lecionar Teoria (e Metodologia) no meu último ano de doutorado, como horista na Universidade de [Nome] (George, entrevistado 17).

Por outro lado, exatamente por se tratar de uma *matéria teórica*, ela estaria entre as menos prestigiadas perante o corpo discente, que busca uma formação universitária progressivamente interessado na *prática* como ponto de partida para um mercado profissional pragmático e, em alguma medida, avesso à *teoria* — como assinalado em outro momento por Martino (2020), peças publicitárias de universidades enfatizando a *prática desde o primeiro semestre* ou *aqui você aprende na prática* seriam representativas desse discurso. A resposta de uma das professoras ao questionário traz essa tematização, indicativa também das expectativas que uma pessoa pode ter ao iniciar na docência da disciplina:

Ainda existe um estigma de que aulas teóricas são o oposto das componentes práticas e os estudantes vêm para a universidade presos muito à dicotomia teoria x prática, sem falar que são também reforçados esses estigmas por docentes de campos cujos componentes são mais experimentais (Lídia, entrevistada 11).

Em que pese esse aspecto, três das pessoas respondentes assinalaram ter buscado a docência de Teoria da Comunicação voluntariamente, por interesse de pesquisa nessa área. Nos casos, o ingresso se deu pela vontade de lecionar essa matéria a partir de experiências prévias no ensino superior conjugado com a oportunidade de assumir essa disciplina.

Há, nesse ponto, um aspecto ainda a ser tratado: as pessoas que, na resposta ao questionário, assinalaram terem tido algum tipo de preparação para o ensino de Teoria da Comunicação. Deve-se assinalar que o conceito de *preparação*, nesse caso, parece variar entre uma formação específica em termos da própria disciplina e a ideia de uma formação em pedagogia e didática. A demanda, no entanto, não deixa de ser assinalada pelos próprios participantes da pesquisa, mesmo quando se trata de uma busca voluntária por lecionar essa matéria:

Eu comecei a lecionar em cursos de comunicação em uma disciplina técnica, mas, desde a graduação, tinha interesse por Teorias da Comunicação. Depois, de anos já lecionando, abriu a vaga de Teorias da Comunicação, mas não passei por uma preparação na área de ensino ou didática. Agora, olhando para trás, percebo a falta que faz uma disciplina voltada à didática. Em áreas que não são

licenciaturas, ignora-se saberes da didática. No entanto, nos programas de pós, que são formações para lecionar em ensino superior, poderia ser regra ensinar a ensinar (Sérgio, entrevistado 30).

É possível retomar aqui a discussão do primeiro item sobre as condições de delimitação das fronteiras simbólicas de um campo de estudos e questionar em que medida a indicação da questão como um problema pedagógico — embora, ressalte-se novamente, exista essa dimensão — não pode deixar de lado algumas das demandas pelo enfrentamento de problemáticas epistemológicas da Comunicação que se manifestam no ensino de Teoria da Comunicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das 37 respostas dadas ao questionário sugere a possibilidade de formular algumas linhas de argumentação, sem pretensão conclusiva ou de generalização, referentes ao início da docência em Teoria da Comunicação.

Desde o início da análise, nota-se que a maior parte dos respondentes (34) indica ter assumido a disciplina ou por acaso ou determinação institucional, com apenas três indicando manifestação da vontade nesse sentido, o que leva a um questionamento — para discussões futuras — sobre essa ausência. A disciplina, como definida por uma das pessoas já citadas, “caiu no colo”, sem que houvesse algum tipo de preparação ou direcionamento prévio em termos da aderência ou afinidade de pesquisa.

No mesmo sentido, observa-se que a ideia de *preparação* para lecionar essa matéria está associada, quando é o caso, a pesquisas de Mestrado ou Doutorado, mas não necessariamente no âmbito da Teoria da Comunicação, indicando que a ideia de formação se pauta pelo domínio de um campo teórico específico.

As questões ligadas ao ensino de Comunicação parecem ocupar um espaço já consolidado diacronicamente na literatura sobre o tema, sugerindo uma preocupação constante — e justificada — com as condições de formação acadêmica de futuras e futuros profissionais, bem como de pesquisadoras e pesquisadores, ao mesmo tempo em que se trabalha no sentido de consolidação das fronteiras simbólicas da Área. Longe de encerrar qualquer discussão, entende-se que estes resultados podem propor novas questões de pesquisa relacionadas às condições de ensino — um ponto a relacionar com os cenários profissionais e acadêmicos com os quais a Teoria da Comunicação, como disciplina e área do saber, dialoga.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sherry Mary Joan. Problematizações sobre pesquisa e ensino de teoria literária no Brasil. **Revista Gelne**, Natal, RN, v. 18, n. 2, p. 168-183, 2016. DOI: 10.21680/1517-7874.2016v18n2ID11210. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11210>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. Disciplinas teóricas: de entulho de currículo a campo de desejo e autopoiese. 26º INTERCOM. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2 a 6 set. 2003.

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. O ofício de ensinar para iniciantes. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 63-85, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17951>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BARROS, José Costa D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BAUMAN, Isabelle. Bagging a theory: A random sorting activity for teaching theorizing. **Communication Teacher**, v. 37, n. 3, p. 194–197, 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/4oK3L>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BONIN, Jiani Adriana. Elementos para pensar a formação e o ensino em teorias da comunicação. **Conexão**, v. 4, n. 8, p. 61–68, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Por uma sociologia da ciência**. Lisboa: Ed. 70, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. Onde está o ensino nas disciplinas de teoria da história ensinadas no Brasil? **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021. DOI: 10.15848/hh.v14i36.1659. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1659>. Acesso em: 11 jan. 2025.

COSTA, Rosa Maria Costa Della. O ensino de Teoria da Comunicação nos cursos de graduação em Comunicação Social. 26º INTERCOM. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFMG, 2 a 6 de setembro de 2003.

DAU, Mayara Regina Pereira. Ensino de literatura e teoria literária: amores difíceis. **Trama**, v. 11, n. 23, p. 88-110, 2015. DOI: 10.48075/rt.v11i23.9941. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/9941>. Acesso em: 11 jan. 2025.

EPSTEIN, Isaac. Um impasse curricular: teoria da Comunicação. In: MELO, José Marques de. **Ensino de Comunicação no Brasil**. São Paulo: Eca/Usp, 1987. p. 94-113.

FELINTO, Erick. Da teoria da comunicação às teorias da mídia: ou, temperando a epistemologia com uma dose de cibercultura. **Revista Eco-Pós**, v. 14, n. 1, p. 233-249, 2012. DOI: 10.29146/eco-pos.v14i1.920.

FLÔR, Cristhiane Cunha.; CASSIANI, Suzani. Qual química ensinar? Reflexões a respeito da educação química. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 366–381, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i1.3873. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3873>. Acesso em: 11 jan. 2025.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. Teoria(s) da comunicação: busca de identidade e caminhos. **Revista da Escola de Biblioteconomia UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 138-152, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/reb/article/view/38276>. Acesso em: 26 nov. 2025.

FRANÇA, Vera Regina Veiga. Paradigmas da Comunicação: conhecer o quê? *In*: MOTTA, Luiz Gonzaga; FRANÇA, Vera Regina; WEBER, Maria Helena. (org.). **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: UnB, 2001. p. 6-19.

FUSS, Diana. Accounting for theory in the undergraduate classroom. *In*: SADOFF, Dianne; CAIN, William E. **Teaching contemporary theory to undergraduates**. The Modern Language Association of America: Nova Iorque, 2014. p. 15-30.

GRAY, Jennifer B. Flee boring explanations of theory. **Communication Teacher**, v. 37, n. 4, p. 266-271, 2023. DOI: 10.1080/17404622.2023.2242916. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17404622.2023.2242916>. Acesso em: 11 jan. 2025.

HEISLER, Jennifer; DISCENA, Thomas. Teaching meta theoretical beliefs in Communication Theory. **Communication Teacher**, v. 19, n. 2, p. 44-47, 2005.

HICKSON, Mark; STAKS, Don. teaching the introductory communication theory course to undergraduates. **Communication Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 261-26. DOI: 10.1080/01463379309369887.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HYLAND, Ken. **Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse**. Cambridge: CUP, 2012.

LIMA, Venício. **Mídia: teoria e política**. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

LIMA, Venício. Repensando as Teorias da Comunicação. *In*: MELO, José Marques de. (org.) **Teoria e Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Intercom/Cortez, 1983. p. 85-99.

LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. Teoria da comunicação. *In*: MELO, José Marques de; FADUL, Anamaria; LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. (org.). **Ideologia e poder no ensino de comunicação**. São Paulo: Cortez e Moraes/Intercom, 1979. p. 191-210.

MAIA, João M. E. Ensinando a partir do sul. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 11, n. 27, p. 5-22, 2023. DOI: 10.20336/rbs.916. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/916>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MAIA, Yasminne Alcântara da Silva; SANTOS, Liliane Bentes dos; SOUSA, Letícia Melo de; HIDALGOS, Eduardo Moraes; OLIVEIRA, Lucas da Silva; BADARÓ, Hugo Bueno; SOUZA, Amarinildo Osório de. Inovações para o ensino de teorias da comunicação. INTERCOM NORTE, 16, Manaus: **Anais** [...], Universidade Federal do Amazonas, 24 a 26 maio 2017.

MARTINS, Fernanda C. A.; SILVA, Marcela G. Caderno didático digital: uma estratégia para o ensino de Teorias da Comunicação. SEMINÁRIO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO, 17. Unisc: **Anais** [...] Santa Cruz do Sul, 2012.

MARTINO, Luís Mauro Sá. A disciplina interdisciplinar: ambivalências epistemológicas no ensino de Teoria(s) da Comunicação. **Logos**, v. 19, n. 1, p. 17-28, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/4519>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Esboço de um panorama das teorias da comunicação no Brasil: uma aula inaugural. **Libero**, v. 21, n. 42, p. 95-110, 2018a. Disponível em: <https://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/viewFile/998/923>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Genealogia dos Conceitos na Teoria da Comunicação: esboço de um panorama. **Revista Alaic**, v. 15, n. 1, p. 24-35, 2018b. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/468>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá. O que foi teoria da comunicação? Um estudo da bibliografia entre 1967-1986. **Revista Comunicação Midiática**, v. 6, n. 1, p. 28-39, 2011. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/344>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MARTINO, Luiz Claudio. (org.) **Teorias da Comunicação**: muitas ou poucas? Cotia: Ateliê, 2007.

MYERS, Scott. Learning by doing: student development and evaluation of communication theory. **Communication Teacher**, v. 36, n. 2, p. 153-159, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17404622.2021.1937667>. Acesso em: 11 jan. 2025.

NOETTI, Clarencio. Escolas de Comunicação e Profissionalização. **Revista de Cultura Vozes**, v. 66, n. 8, p. 23-28, 1972.

OLIVEIRA, Márcio. O ensino da teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 87-113, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p87>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PIGNATARI, Décio. **Contracomunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

REIS, Manuela. Entre textos e contextos: o ensino de teorias sociológicas. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 44, n. 1, p. 11-27, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/13015>. Acesso em: 11 jan. 2025.

RUSSI-DUARTE, Pedro. Por que ensinar teorias (da comunicação)? XXXIII INTERCOM. Caxias do Sul: **Anais [...]** Universidade de Caxias do Sul, 6 a 9 set. 2010.

SADOFF, Dianne F. Frameworks, materials, and the teaching of theory. In: SADOFF, Dianne; CAIN, William E. **Teaching contemporary theory to undergraduates**. The Modern Language Association of America: Nova Iorque, 2014. p. 103-113.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. Teorias da Comunicação: caminhos, buscas e intersecções. **Famecos**, v. 12, n. 28, p. 21-44, 2005. DOI: 10.15448/1980-3729.2005.28.3348.

SOUZA, Pedro Mel Bardini; MARTINO, Luís Mauro Sá. O que se pensa sobre o ensino de Teoria da Comunicação? **Revista Cambiassú**, v. 20, n. 35, p. 114-135, 2025. Disponível em <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/25950>. Acesso em: 28 nov. 2025.

TAVOLARO, Sergio Barreira de Faria. Teoria sociológica e metodologia. **Ideias**, Campinas, Edição Especial, p. 13-37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649411>. Acesso em: 11 jan. 2025

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. Teorizar é pensar a prática: uma reflexão sobre o ensino das Teorias da Comunicação nos cursos de Jornalismo. **Revista Brasileira De Ensino De Jornalismo**, v. 1, n. 2. Disponível em: <https://www.rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/96>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TRIVINHO, Eugenio. **O mal-estar na teoria**. São Paulo: Quartet, 2001.

VOCATE, Donna. Teaching communication theory in the professional school. **Journalism and Mass Communication Educator**, v. 52, n. 2, p. 4-16, 1997. DOI: 10.1177/107769589705200201. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107769589705200201>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Educomunicação e o método da cartografia: educação como metodologia de pesquisa

Taísa Maria Laviani da Silva

Mestre Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade pela Universidade Federal de São João del-Rei e Cientista Social pela FFC – Campus de Marília/UNESP. Membro do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação da UFSJ (GEPEducomufs)

E-mail: taisalaviani@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5410-759X>.

Filomena Maria Avelina Bomfim

Prof. do curso de Comunicação Social e do Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, da UFSJ. Pós-Doutora em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, pela USP. Líder do GEPEducomufs.

E-mail: fmabomfim@ufs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8168-9967>.

José Rodrigues de Alvarenga Filho

Prof. do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei. Pós-Doutor em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense.

E-mail: joserodrigues@ufs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6145-8491>.

Resumo: O presente artigo explora a interseção metodológica entre a educação e o método da cartografia, a partir de oficinas de criação de zines realizadas com mulheres em situação prisional. A cartografia, empregada como método interventivo, priorizou vivências e relações no território de pesquisa. Conclui-se que a união metodológica entre a educação e o método cartográfico tem potencial transformador, promovendo ecossistemas comunicativos e avanços no conhecimento coletivo, além de soluções para desafios contemporâneos na pesquisa acadêmica e social. Ademais, contribuiu para o reconhecimento da educação enquanto metodologia de pesquisa.

Palavras-chaves: metodologia de pesquisa; educação; método da cartografia; fanzine; mulheres em situação prisional.

Abstract: This article explores the methodological intersection between education and the cartographic method through research conducted in zine-creation workshops with incarcerated women. Cartography, used as an intervention method, prioritized experiences and relationships in the research territory. It is concluded that the methodological union between education and the cartographic method has transformative potential, promoting communicative ecosystems and advances in collective knowledge, in addition to solutions to contemporary challenges in academic and social research. Furthermore, it contributed to the recognition of education as a research methodology.

Keywords: research methodology; education; cartographic method; fanzine; women imprisonment.

Recebido: 07/05/2025

Aprovado: 07/11/2025

1. INTRODUÇÃO

Este artigo busca ampliar a reflexão sobre o caráter metodológico da educomunicação, explorando seu potencial enquanto metodologia de pesquisa e suas intersecções com o método da cartografia. O trabalho tem como base a dissertação intitulada “Ofizines entre muros: uma prática educomunicativa na APAC Feminina de São João del-Rei”, desenvolvida por Taisa Silva (2023) e sob orientação da professora Dra. Filomena Bomfim no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

A dissertação analisou as oficinas de criação de *zines* realizadas com mulheres em situação prisional, destacando a ação educomunicativa como metodologia de pesquisa. Durante o processo, percebeu-se que os movimentos articulados pelas pistas do método cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016)¹ dialogam com os fundamentos relacionais da educação, resultando em um potencial teórico, prático e metodológico. Tanto a cartografia quanto a educomunicação compartilham características como a participação, inclusão e intervenção, fortalecendo os ecossistemas comunicativos nos processos investigativos.

Embora o paradigma clássico do método científico tenha contribuído historicamente para a consolidação da ciência moderna, sua estrutura rígida não sustentaria a natureza processual e relacional da pesquisa aqui apresentada. A experiência metodológica — atravessada pela educação e pela cartografia — exigiu abertura à imprevisibilidade e à singularidade das vivências que emergem do território. O método cartográfico incentiva a participação ativa do pesquisador e a escuta sensível, permitindo acompanhar o ecossistema de relações e produções simbólicas que se configuram no próprio ato investigativo. Do mesmo modo, a educação enquanto prática dialógica e contra-hegemônica, tensiona os parâmetros tradicionais de neutralidade e universalidade ao valorizar o conhecimento produzido coletivamente. Assim, o processo investigativo descrito neste artigo evidencia que metodologias abertas e interventivas são mais adequadas para pesquisas que buscam acompanhar a complexidade dos processos vividos e que se constroem na inter-relação entre sujeitos, territórios e experiências.

Este texto — estruturado em quatro seções — apresenta inicialmente o conceito de educação desenvolvido na pesquisa de Silva (2023). Em seguida, aborda a perspectiva do método da cartografia e sua aplicação. A terceira parte descreve a prática das *ofizines*, onde esses campos metodológicos se encontram. Por fim, as considerações finais avaliam a relação entre educação e cartografia, com reflexões sobre as contribuições metodológicas dessa interseção e com o avanço teórico e prático da educação como metodologia de pesquisa.

1 As “pistas do método cartográfico” foram sistematizadas em duas obras organizadas por Passos, Kastrup e colaboradoras, publicadas pela editora Sulina em 2009 (vol. 1) e 2016 (vol. 2).

2. EDUCOMUNICAÇÃO

A construção conceitual da educomunicação foi elaborada com base nas reflexões de Rosane Rosa (2014; 2020) Sátira Machado (2016), Donizete Soares (2006) e Ismar de Oliveira Soares (2000; 2002), que dialogam profundamente com o pensamento de Paulo Freire (1976; 1983; 1987). Esses autores destacam a natureza propositiva, interventiva e dialógica da educomunicação, cuja ênfase está na promoção de relações comunicativas que incentivam a autonomia dos sujeitos.

Segundo Donizete Soares (2006, p. 1), a educomunicação constitui “um campo de pesquisa, de reflexão e de intervenção social”, centrada em processos dialógicos. Essa perspectiva compreende a comunicação não como transmissão, mas como construção coletiva de discursos. Na visão de Ismar Soares (2002), a educomunicação organiza-se como um “campo de mediações”, o qual é estruturado de maneira relacional e transdisciplinar, promovendo ecossistemas comunicativos que ampliam as possibilidades de expressão e aprendizado.

Rosane Rosa (2014) tece uma reflexão teórico-metodológica, na qual concebe a educomunicação como uma área capaz de disparar processos de educação e comunicação emancipatórios, que podem fortalecer a resistência nas periferias do mundo e expandir a experiência democrática. Além disso, como observa Sátira Machado (2016), ela atua como estratégia para romper a “lógica monocultural” (Santos, 2006), que silencia determinadas culturas.

Coerente com essa perspectiva pragmática, dialógica, interventiva e emancipatória de fazer ciência de forma contra-hegemônica, a Educomunicação, no rastro de Freire, tem como objetivo que os sujeitos, de forma crítica, exercitem o direito de aprender a ler, de pronunciar e de editar e reeditar o próprio mundo formatado pela mídia e pelas outras instituições sociais (Rosa, 2020, p. 25).

A práxis educ comunicativa também se alinha à gestão comunicativa dialógica, valorizando a colaboração e o respeito às singularidades. Como lembra Freire (1987, p. 51), “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?”. Essa visão dialógica fundamenta-se em relações não hierárquicas, criando espaços para a emancipação e o rompimento da “cultura do silêncio” (Freire, 1976).

A educomunicação é compreendida como “um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construções de saberes”, constituindo-se “justamente das relações múltiplas que propicia” (Soares, 2006, p. 4). Carrega objetivos, conteúdos e metodologias divergentes de ideias tradicionais propostas pela racionalidade técnica e instrumental. Na esteira desses pensadores, podemos compreender a educomunicação como um campo emancipatório e contra-hegemônico de pesquisa, de reflexão e de intervenção, que traz a possibilidade de explorarmos diferentes caminhos no fazer da pesquisa interventiva. Ou seja, a educomunicação é assimilada não somente como campo do conhecimento, mas também como processo metodológico-dialógico, pois focaliza os sujeitos e sua organização comunicativa no contexto das experiências vividas.

O fazer pesquisa na perspectiva da educomunicação invoca a palavra que surge do diálogo — a palavra dita em conjunto — e coloca o pesquisador para habitar não somente um campo de pesquisa, mas também um ecossistema comunicativo. Como elucida Freire (1987, p. 50):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Nessa direção, a dissertação de Silva (2023) examinou o caráter educutivo das oficinas de criação de *zines*, apresentando o zine como uma ferramenta educutiva capaz de proporcionar espaços para a livre expressão e o compartilhamento de histórias, sentimentos e posicionamentos. Em especial para as mulheres em situação prisional, os *zines* abriram a possibilidade de expressarem suas angústias, dificuldades, sonhos e outras questões que podem contribuir para a formulação de políticas públicas que garantam sua dignidade. A vivência educutiva — proporcionada pelas *ofizines* — também incentivou as participantes a criarem histórias e reinventarem suas identidades enquanto compartilhavam experiências de vida e processos de aprendizagem, fortalecendo vínculos afetivos entre elas e com a pesquisadora/educutiva.

3. MÉTODO DA CARTOGRAFIA

A pesquisa “Ofizines entre muros: uma prática educutiva na APAC Feminina de São João del-Rei” investigou a premissa de que as oficinas de *zines* enquanto práticas educutivas propiciavam o exercício da autonomia com mulheres em situação prisional, por meio da troca e da criação de narrativas. Para isso, apoiou-se no método da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Passos; Kastrup; Tedesco, 2016) como inspiração para criar em nível de pesquisa e intervenção, seguindo pistas propostas pelo próprio método e elencadas conforme as necessidades surgidas durante o processo de investigação.

O método da cartografia propõe o acompanhamento de processos em curso, priorizando a vivência e o envolvimento do pesquisador. Diferentemente de abordagens que buscam representar objetos de estudo, a cartografia enfatiza a participação ativa e a criação conjunta do conhecimento. A pesquisa de Silva (2023) utilizou esse método para investigar as *ofizines*, caracterizando-as como territórios existenciais que emergem das relações entre os participantes.

Alguns princípios fundamentais da cartografia foram elencados para acompanhar e analisar o desenvolvimento da pesquisa:

1) *A cartografia como método de pesquisa-intervenção* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) constituiu a principal estratégia metodológica para a investigação da prática educutiva proposta, na qual as pessoas participantes não ficam

restritas à posição de objeto, mas são reconhecidas como sujeito, mantendo ativa a interação pesquisador-grupo. A pesquisa, enquanto intervenção, “faz emergir realidades que não estavam “dadas”, à espera de uma observação” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 175);

2) *A habitação do território* permitiu o acompanhamento das práticas educacionais das *ofizines*, pois se atém ao plano da processualidade sem predefinir a totalidade dos procedimentos metodológicos a serem utilizados, possibilitando que o caminho da pesquisa fosse construído a cada encontro e a partir da habitação do território. Conforme o método da cartografia, a ideia de território não está ligada apenas ao sentido geográfico, mas também à criação de territórios existenciais. Portanto, o território se dá nas relações que o constitui, se configurando um território coletivo de pesquisa, a partir da participação dos envolvidos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). A habitação do território de pesquisa levanta a reflexão sobre o funcionamento da atenção do pesquisador, a qual caracteriza-se por uma concentração sem focalização e aberta para o acolhimento do inesperado. A pesquisa cartográfica implica uma “atenção à espreita” capaz de “desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo”, evitando tanto o relaxamento passivo quanto a rigidez controlada; tanto o subjetivismo quanto o objetivismo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 48). Assim, torna-se possível acessar elementos oriundos do território habitado que indicam uma processualidade em curso. Nessa investigação, os polos diluem-se e a relação entre subjetividade e objetividade é o fator de seleção dos dados colhidos para análise;

3) “*Colheita de dados*” é o termo utilizado pelo método da cartografia, devido à inversão metodológica e ao caráter interventivo proposto pela mesma, onde faz-se necessário rearranjar os sentidos atribuídos aos procedimentos metodológicos (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016). O termo “colheita de dados” — ao invés do comumente utilizado “coleta de dados” — visa “afirmar o caráter mais de produção do que de representação do mundo conhecido”, visto que a pesquisa cartográfica “não só descreve, mas, sobretudo, acompanha processos de produção da realidade investigada” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 210). Na pesquisa cartográfica, “colhem-se dados porque se cultiva a realidade no ato de conhecê-la” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 210). Em conformidade com essa perspectiva, a pesquisa de Silva (2023) usou como instrumentos de colheita de dados a observação participante e os meios de registro — como gravações, transcrições e diário de bordo —, além dos *zines* criados pelas participantes durante as oficinas.

Sobre os métodos elencados para a colheita de dados, a observação participante é compreendida enquanto “um compromisso de aprender fazendo, semelhante ao do aprendiz” (Ingold, 2015, p. 13), a partir de uma perspectiva construtivista do conhecimento que busca se estabelecer “com as pessoas, ao invés de fazer estudos sobre elas” (Ingold, 2015, p. 13), bem como ajuda a empreender uma construção dialógica de saberes. Os registros seguem o que sugerem as pistas da cartografia, onde “o trabalho da pesquisa deve ser sempre

acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado, mas também do processo mesmo do pesquisar” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 172). Foram utilizados registros dos encontros e das vivências educacionais como técnica para análise processual, complementando o ato de restituição do processo de pesquisa. Assim, a observação participante — combinada com registros como diários de campo e produções artísticas — permitiu captar a complexidade dos territórios investigados;

4) “*Análise de processos*” é o termo apresentado nas pistas do método da cartografia e corresponde ao acompanhamento de processos — já que a análise em cartografia também está na ordem processual —, preocupando-se menos em estabelecer um distanciamento do objeto e mais em evidenciar o plano da experiência coletiva (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016).

A análise de processos depende de um recuo em relação ao caráter “dado” do sentido em uma pesquisa, como se ele fosse evidente ou necessário. A análise de processos coloca-se ao lado da experiência, o que é bem diferente de afirmar que ela se apoia em uma evidência. Ora, afirmar que a experiência nos põe diante do que é evidente apenas denunciaria a irrelevância da própria análise (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 198).

Na etapa de análise realizada por Silva (2023) são levantados os dados colhidos a partir das intervenções através das *ofizines* — indícios da realidade vivida e servem para problematizar a configuração do território de pesquisa habitado —, que são: as falas; as narrativas registradas; os zines produzidos; a relação com a instituição, entre outros. Tais acontecimentos singulares — fragmentos de uma realidade em movimento — se conectam e permitem cartografar o território e seu modo de funcionamento, considerando os objetivos da pesquisa em questão.

5) “Cartografar é conectar afetos que nos surpreendem” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 63); é a pista que contribui ao elencar e problematizar os indícios da realidade pesquisada, denominados por Silva (2023, p. 84) de “indícios problematizadores”. Esses indícios representam a atenção do pesquisador-cartógrafo provocada por algo que lhe afeta dentro do território de análise, que é constituído pelas *ofizines* realizadas na Unidade Feminina da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados de São João del-Rei, com as mulheres em situação prisional. Contudo, ao efetuar a análise dos indícios na pesquisa cartográfica, “não se espera tecer uma explicação para o acontecimento”, mas “restituir ao dado seu caráter de acontecimento” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 196) e interrogar as dinâmicas de funcionamento do território. “O que move a análise em cartografia, portanto, são problemas” (Passos; Kastrup; Tedesco, 2016, p. 177) e a cada indício são traçadas a imersão no processo e a emergência do coletivo de forças (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), assim como os efeitos produzidos pela intervenção proposta.

Os pontos de encontro entre a cartografia e a metodologia educacional permitiram um processo investigativo e analítico mais dialógico, baseado na experiência e na diluição da hierarquia entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Da mesma maneira, contribuiu para a articulação de um ecossistema comunicativo, que favoreceu as condições de expressão das pessoas e potencializou as ações de uma pesquisa-intervenção. A consolidação de um ecossistema comunicativo reafirma — dentro da metodologia educ comunicativa — a abertura para a possibilidade de diversificação e de descentralização do saber e indica — assim como o método da cartografia — uma inversão metodológica juntamente com a ênfase no acompanhamento processual. Logo, os ecossistemas comunicativos configuram um espaço fora da lógica bancária e monocultural, contribuindo tanto com a consolidação de uma metodologia educ comunicativa quanto com o viés adotado pelo método da cartografia, favorecendo a dialogicidade, as interações, a habitação do território de pesquisa e a consideração de diferentes narrativas e saberes.

4. OFIZINES: ESPAÇOS DE INTERSECÇÃO METODOLÓGICA

Como dito por Celina Muniz (2010, p. 16), “os fanzines atuam como elos de laços sociais e veiculam afetos e estéticas particulares” e, portanto, sua criação pode ser concebida como uma “prática de invenção de si, com a qual os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos ao experienciarem a função de autoria” (p. 19). Ao materializarem uma intenção como resistência aos discursos ecoados pelas instituições e pelos meios de comunicação hegemônicos, os *zines* tornam-se um apelo pela sobrevivência de uma identidade que não quer ser apagada, ao passo que não desejam fazer parte de um público homogêneo e sem identidade própria.

Já as *ofizines* — oficinas de criação de *zines* — conformam um espaço coletivo voltado para a confecção manual de *zines* individuais e/ou grupais. Para isso, são elencados temas e desenvolvidas algumas técnicas artísticas — como colagem, intervenções manuais em fotografias, encadernação artesanal, entre outras possibilidades) — que podem ser utilizadas na produção dos *zines*. Na pesquisa em foco, foram concebidos como espaços coletivos de expressão e criatividade, nos quais mulheres em situação prisional puderam compartilhar histórias e vivências. Inspiradas nos “círculos de cultura” de Freire (1983), as *ofizines* seguiram uma estrutura dialógica, promovendo a participação ativa e a troca de conhecimentos. Em razão disso, as etapas, os temas abordados, a organização das oficinas e as demais decisões foram submetidas à discussão entre os envolvidos e, por conta disso, sujeitas às modificações.

A prática das *ofizines* descritas por Silva (2023) — ainda que aberta às alterações — foi organizada da seguinte maneira: 1) investigação do universo das educandas e levantamento de temas geradores; 2) apresentação do conceito de *fanzine*; 3) sensibilização para o exercício da escrita e provocação para a construção de narrativas; 4) criação de *zines* individuais e coletivos como exercício de escrita e colagem; 5) debate sobre o processo de criação e compartilhamento dos

zines produzidos; 6) publicação dos *zines* em uma coluna digital do programa de extensão da UFSJ “Vertentes agência de notícias: educomunicação e jornalismo regional no Campo da Vertentes - MG” (Vertentes Agências de Notícias [VAN], 2023), sob a coordenação da orientadora da dissertação em tela neste artigo.

O que se compreendeu a partir da pesquisa apresentada é que esses espaços de afetos abertos pelos meios de comunicação — no caso o *zine* —, constituem fóruns nos quais o fazer educomunicativo pode ocorrer. A prática das oficinas de criação de *zines* apresentou indícios de que as técnicas e os métodos utilizados dialogam intimamente com a metodologia educomunicativa, tanto por fomentar um processo dialógico quanto por priorizar a criação e a circulação de novos discursos, que foram construídos durante o próprio processo comunicativo.

Atrrelada às oficinas de *zines*, a educomunicação revelou-se como uma metodologia de pesquisa interventiva capaz de promover reflexões e intervir sobre o contexto em que se está inserida. Ademais, mostrou-se eficaz na consolidação de um ecossistema comunicativo, ajudando a delinear e habitar o território de pesquisa. Já a produção dos *zines*, foi utilizada como estratégia para “colheita de dados” — no caso, foram colhidas diferentes perspectivas sobre a realidade prisional feminina brasileira, advindas diretamente das narrativas registradas por mulheres que vivenciam as contradições e as complexidades da privação de liberdade. Tais produtos — além de objetos de arte e comunicação — podem conduzir e orientar as mudanças no cenário prisional, considerando as vozes dos sujeitos diretamente afetados por essa estrutura.



Figura 1: Educandas produzindo zine coletivo na APAC Feminina de São João del-Rei

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2022).



Figura 2: Reprodução de trecho do zine “O amor no cárcere”, de Nicole

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2022).



Figura 3: Reprodução do zine de Raissa, Naiane, Carla e Roberta

Fonte: Acervo pessoal dos autores (2022).

Assim, os *zines* — além de objetos de arte — configuraram-se como ferramentas metodológicas, possibilitando a “colheita” de narrativas que revelaram as contradições e os desafios do sistema prisional. Adicionalmente, a publicação dessas produções em colunas digitais ampliou o alcance das vozes das participantes, promovendo o diálogo com o público externo e reforçando a dimensão interventiva da pesquisa de Silva (2023). Além das contribuições acadêmicas, as *ofizines* apontaram para a importância da arte como ferramenta de mediação cultural e social com potencial, de forma a contribuir na discussão sobre políticas públicas de inclusão social. A criação de *zines* potencializou a autoestima das mulheres participantes, demonstrando que o fazer artístico é também uma prática política de resistência. Essas produções dialogam com questões mais amplas — como gênero, identidade e direitos humanos —, reforçando a relevância da interação entre o método da cartografia e a metodologia educacional comunicativa para ampliar a visibilidade dessas demandas. Percebe-se, dessa forma, a natureza interseccional das pesquisas interdisciplinares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O POTENCIAL DA EDUCOMUNICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

As *ofizines* aqui apresentadas demonstram como práticas dialógicas podem transformar contextos de exclusão em espaços de resistência e expressão. Também tiveram seu potencial de ação ampliado ao estabelecer — não de modo apenas intuitivo, mas igualmente racional — interfaces com a educocomunicação, evidenciando que o fazer educocomunicativo transcende o campo teórico ao promover a participação ativa, a autonomia e o diálogo como bases para a construção do conhecimento.

O estudo desenvolvido contribuiu para a compreensão da educocomunicação como percurso metodológico e fortaleceu o pressuposto de que é a partir das relações entre os sujeitos no território habitado, que a produção de conhecimentos acontece e é resignificada, considerando não apenas o fazer educocomunicativo na prática proposta pela pesquisa, mas o próprio caminho trilhado pelo educocomunicador-pesquisador. A pesquisa analisada reafirma a importância de metodologias participativas e dialógicas na investigação acadêmica, como estratégia para superar o engessamento metodológico comum no universo das pesquisas acadêmicas disciplinares.

A relação estabelecida na interface educação-comunicação infere uma perspectiva teórico-metodológica que supera o viés tecnicista das estruturas tradicionalistas e fechadas do conhecimento, pois nos leva a um conjunto de categorias e ações no território de pesquisa que visam fortalecer um ecossistema comunicativo e garantir o exercício da liberdade de expressão das pessoas participantes. Dessa forma, enfatiza-se o reconhecimento do princípio metodológico da pesquisa como um fazer *com* e não apenas como um estudo *sobre* (Ingold,

2015), a partir de uma perspectiva construtivista do conhecimento. Tal movimento metodológico implica na participação e no envolvimento dos objetos de estudo educacionais, exigindo uma relação dialética entre participação e distanciamento (Citelli; Soares; Lopes, 2019), subjetivismo e objetivismo.

A integração entre a educação e o método da cartografia demonstrou-se uma abordagem metodológica interseccional potente e inovadora. A habitação do território proposta pela cartografia reforça a postura, dialógica e dialética, exigida ao pesquisador-educador. Tal postura nos permite analisar o processo, evidenciando o plano da experiência coletiva e, nesse plano processual — cultivado coletivamente — colher os dados, ou seja, conectar os afetos que lhe surpreendem dentro do território de análise, considerando as dinâmicas de funcionamento do próprio território. Por fim, a inter-relação da educação com o método da cartografia contribuiu para destacar o potencial da educação enquanto metodologia de pesquisa que permite estabelecer um processo investigativo e analítico mais dialógico, baseado na experiência e na diluição da hierarquia entre “pesquisador” e “objeto de pesquisa”.

Por sua vez, o método cartográfico potencializou o caráter processual e relacional da pesquisa, reforçando a ideia de que o conhecimento emerge das interações coletivas. Assim, a interrelação entre esses campos contribui para avanços teóricos e práticos na compreensão da educação como metodologia de pesquisa. Ao valorizar as relações humanas, o diálogo e a criação coletiva, essa abordagem apresenta-se como uma alternativa robusta e transformadora para os desafios contemporâneos da investigação acadêmica e social.

Futuras investigações podem ampliar o uso de *zines* e outras práticas educacionais em diferentes contextos de vulnerabilidade, como também podem contribuir para que outros caminhos sejam trilhados — considerando o próprio processo da investigação acadêmica e a relação entre os participantes, o pesquisador e o território habitado —, ao invés de buscar enquadrar a pesquisa em um caminho pré-determinado. Assim, o diálogo entre o método da cartografia e a educação poderá continuar produzindo avanços teóricos e práticos, reforçando a relevância dessas metodologias no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Ademais, a reflexão promovida neste artigo busca contribuir para a consolidação da educação como metodologia de pesquisa — visto que esta é uma área do conhecimento recente e, ainda, possui poucas investigações nesse sentido. O estudo apresentado neste artigo registra na Academia indícios de que a metodologia educacional — aliada às outras metodologias (ou não) — pode contribuir com pesquisas do campo dos Direitos Humanos e correlatos para desenvolver e/ou fortalecer a elaboração de políticas públicas às pessoas aprisionadas ou sujeitas às outras vulnerabilidades sociais, de maneira a valorizar as experiências e perspectivas dos indivíduos diretamente envolvidos em processos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

- CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf Acesso em: 14 jan. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INGOLD, Tim. Sobre levar os outros a sério. In: INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 7-19.
- MACHADO, Sátira Pereira. Diversidade e Educomunicação: gênero e raça/etnia. In: MACHADO, Sátira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSANE, Rosa (org.). **Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens**. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 139-154. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791764.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- MACHADO, Sátira Pereira. Diversidade: uma área em expansão na Educomunicação. In: MACHADO, Sátira; SOARES, Ismar de Oliveira; ROSANE, Rosa (org.). **Educomunicação e diversidade: múltiplas abordagens**. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 7-13. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791764.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. v. 1.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2.
- ROSA, Rosane. Educomunicação e a experiência democrática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 37., 2014. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, PR: Intercom, 2014. p. 1-10. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-2576-1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Taisa Maria Laviani da. **Ofizines entre muros**: uma prática educacional na APAC Feminina de São João del-Rei. 2023. 170 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Artes Urbanidades e Sustentabilidade) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2023. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pipaus/Dissertacoes%202023/Dissertacao%20Taisa.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOARES, Donizete. **Educomunicação**: o que é isto?. São Paulo: GENS Instituto de Educação e Cultura, 2006. Disponível em: https://craspsicologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/educunicacao_o_que_e_isto.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 19, p. 12-24, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em: 14 jan. 2025.

TELES, Edilane Carvalho; SILVA, Elis Rejane Santana. A Educomunicação como percurso metodológico da pesquisa e ação formativa. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, JUAZEIRO - BA, 20., 2018. **Anais** [...] Juazeiro, BA: Intercom, 2018. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-0869-1.pdf>. Acesso em: 14 jan 2025.

VERTENTES AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. Vida da gente: zines da APAC Feminina. Nov. 2023. Disponível em: <https://jornalismo.ufsj.edu.br/van/category/vida-da-gente/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Educomunicação: o avesso dos algoritmos e reconfigurações comunicativas no contexto escolar

Douglas Oliveira Calixto

Jornalista, mestre e doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Pesquisador de pós-doutorado no Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, UNICAMP. Docente de Publicidade e Propaganda na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
E-mail: dcalixto@unicamp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4280-769X>.

Resumo: Este artigo analisa a influência de algoritmos no contexto escolar. Protocolos numéricos e sistemas de predição na internet passaram a reconfigurar a trama cultural. Com efeito, as dinâmicas escolares são atravessadas pelos códigos simbólicos em trânsito em plataformas mediadas por dinâmicas algorítmicas, tais como Instagram, TikTok e Youtube. Em pesquisa de campo no extremo sul de São Paulo, sistematizamos evidências que demonstram o entrelaçamento dos algoritmos com práticas culturais de docentes e discentes. Na interface Comunicação e Educação, apresentamos análises de como a comunidade escolar interage com *influencers*, vídeos curtos e outras produções mobilizadas por algoritmos.

Palavras-chaves: educomunicação; algoritmos; TikTok; educação; cibercultura.

Abstract: This article analyzes the influence of algorithms in the school context. Numerical protocols and predictive systems on the internet have reconfigured the cultural fabric. Consequently, school dynamics are traversed by symbolic codes circulating within platforms mediated by algorithmic logics such as Instagram, TikTok, and YouTube. Based on fieldwork conducted in the southern periphery of São Paulo, we systematize evidence that demonstrates the entanglement of algorithms with the cultural practices of teachers and students. At the interface of Communication and Education, we present analyses of how the school community interacts with influencers, short videos, and other productions mobilized by algorithms.

Keywords: edumunication; algorithms; TikTok; education; cyberculture.

Recebido: 23/09/2025

Aprovado: 11/11/2025

1. INTRODUÇÃO

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa o corpo e determina nosso modo de estar no mundo. [...] Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos (O Averso da Pele, Jeferson Tenório).

Os algoritmos cumprem papel decisivo no funcionamento das redes digitais contemporâneas. Trata-se de ferramenta responsável por coletar, sistematizar e operacionalizar o fluxo de informações na internet. Sob o controle majoritário das *Big Techs*, os algoritmos condicionam a experiência comunicativa no contexto digital: linguagens, afetos e relações sociais são mediadas por cálculos que criam parâmetros e diretrizes para a navegação online.

A dinâmica algorítmica é amplamente reconhecida no tecido social (Zuboff, 2019; Silva, 2023; Amadeu da Silveira, 2021) e, com efeito, passou a tensionar as sociabilidades no contexto escolar. Os processos comunicativos de docentes e discentes são atravessados por essa lógica: *influencers*, vídeos curtos, *stories*, *reels*, *shorts* e múltiplas publicações hoje organizam as formas de ser e estar no mundo. Os desdobramentos desse processo são diversos e estão entrelaçados com graves transformações sociotécnicas resultantes na presença cada vez maior das tecnologias no cotidiano da escola. É imperioso, nesse sentido, superar as abstrações que marcam a presença dos algoritmos no tecido social e analisar dados que revelam a abrangência do fenômeno. Em outros termos, compreender como algoritmos influenciam os gostos e interesses de docentes e discentes, quais são os sentidos e interpretações que emergem a partir da relação com *influencers*, *youtubers* e, sobretudo, como cálculos e previsões numéricas reconfiguram as relações sociais no contexto escolar.

Nessa perspectiva, este artigo analisa como escolas públicas em regiões periféricas de São Paulo são interpeladas pelas questões acima mencionadas. O objetivo foi de verificar os desdobramentos de interações mediadas por plataformas digitais no cotidiano de estudantes e professores. Sistematizamos evidências de como os jovens interagem com *influencers*, vídeos curtos e outras produções típicas da internet. Da mesma forma, registramos dados de como docentes reagem à lógica algorítmica e ao universo cultural dos discentes. Na análise, verificamos uma evidente fragmentação de gostos e interesses na comunidade escolar. Vale dizer, as *timelines* do Instagram, TikTok e Youtube — as redes sociais mais mencionadas no estudo — cumprem papel decisivo para a constituição das sociabilidades, jogos de linguagem, e gostos e preferências midiáticas.

O conceito de algoritmo é fundamental para esclarecer como cálculos numéricos dinamizam aquilo *que se vê* nas redes. Contudo, como explicita o título do trabalho, a pesquisa é voltada ao *avesso*. O designativo, com referência a Tenório (2020), busca adentrar no território do que não está visível no

primeiro momento e, por vezes, é desconsiderado nas análises de algoritmos e Inteligências Artificiais (IAs). Buscamos elaborar um recorte epistemológico que desloca o foco de atenção dos meios às mediações (Martín-Barbero, 2021) e intenta compreender o fenômeno comunicativo a partir de mediações educacionais (Citelli; Soares; Lopes, 2019): quais são as interpretações e jogos de linguagem presentes no TikTok, Instagram e Youtube? Quais são as dinâmicas de projeção e identificação que alunos e alunas fazem com influenciadoras e influenciadores? Quais são as temáticas e formatos mobilizados por algoritmos que circulam entre os adolescentes?

A literatura nacional nos empresta a sensibilidade necessária à análise das indagações acima — que também interpolam as tecnologias no contexto escolar. Em *O avesso da pele*, Jefferson Tenório (2020) mostra como a violência e as complexas relações raciais exigem a inversão da lógica para permanecer firme aquilo que está ao contrário das aparências e daquilo *que se vê*: sangue nas veias, ancestralidade e a luta pela justiça social. O avesso, na obra magistral, indica como a cor da pele não esgota a dimensão do sensível, das vivências. Neste artigo, em um sentido aproximado, avesso indica que a lógica instrumental dos algoritmos não esgota os jogos de linguagem e a ordem perceptiva dos usos comunicacionais. O conceito representa um recorte epistemológico que permite reconstituir o fenômeno das experiências comunicativas na periferia de São Paulo, onde, por vezes, há poucos esforços para compreender e sistematizar o conhecimento para além das aparências, para além da pele.

2. METODOLOGIA

No decorrer do curso de doutorado (Calixto, 2023), foi realizada uma investigação na Diretoria Regional de Ensino (DRE) Campo Limpo, na zona sul de São Paulo, com estudantes e professores da rede pública paulistana. Nesse processo, reunimos dados e evidências capazes de colocar à prova as hipóteses sobre como os algoritmos vêm influenciando a experiência comunicativa e gerando deslocamentos na percepção e sociabilidades. Partimos do princípio de que plataformas digitais não são meios neutros e padronizados, mas sim remodeladores do universo cultural. Esse cenário evidencia um descompasso entre os sistemas de ensino e o *ritmo do TikTok*, marcado por prazeres efêmeros e conteúdos de curta duração, o que gera tensões nas relações escolares.

Diante do problema buscamos verificar se esses pressupostos, de fato, tinham materialidade social. Em outros termos, pesquisamos e construímos dados capazes de superar as abstrações numéricas dos algoritmos a fim de compreender como essas ferramentas interferem efetivamente nas relações entre docentes e discentes. Nossa premissa é de que as discussões sobre as *Big Techs* e o negócio multibilionário dos algoritmos pouco reconhecem o que grupos historicamente às margens, nas periferias da cidade, têm a dizer, como

interagem e os possíveis desdobramentos no cotidiano. Assim, a DRE Campo Limpo foi o lugar onde foi posicionado o objeto de pesquisa.

Em termos metodológicos, a abordagem do trabalho foi qualitativa. Ou seja, não houve pretensões estatísticas ou de ampliar as análises para além das três unidades educacionais, a saber, as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Vera Lúcia Fusco Borba, Deputado José Blota Júnior e Pracinhas da FEB, pertencentes à DRE Campo Limpo — que formaram o *corpus* empírico da pesquisa. Trata-se, assim, de estudo com abordagem de representatividade não-estatística (Lopes, 2005).

Foram utilizados três instrumentos principais de pesquisa: a) observação direta por meio de atividades guiadas por um formulário online — no qual foram criados processos de interação, estimulando as condições para diálogos sobre a lógica algorítmica e para a reconstituição da experiência vivencial da internet; b) rodas de conversa: estudantes e docentes foram convidados a debater e analisar coletivamente os dados produzidos e sistematizados nas atividades de pesquisa; c) aplicação de questionário estruturado com Professores de Orientação Digital (POEDs) durante a realização do ciclo formativo da DRE Campo Limpo. No total, além das visitas preparatórias e reuniões online com coordenadores e corpo diretivo, foram realizadas 12 atividades presenciais de pesquisa.

Os procedimentos acima descritos reuniram 112 discentes, entre 13 e 15 anos de idade, do 9º ano do ensino fundamental, e 69 POEDs. O estudo foi realizado em 2023 nas três unidades educacionais mencionadas, além de encontros na sede da DRE Campo Limpo com os POEDs com o intuito de discutir e analisar conjuntamente os dados produzidos junto aos estudantes. A metodologia buscou garantir as condições para a reconstituição do fenômeno naquilo que é tangível do ponto de vista comunicativo: as interações, os diálogos e as mediações que surgem imbricadas com algoritmos. *O avesso* é um recorte epistemológico para superar abordagem determinista que analisa algoritmos estritamente a partir do funcionamento das redes digitais — território marcado pela caixa-preta do negócio multibilionário das *Big Techs* (Empoli, 2020).

Esse trabalho resultou em um conjunto amplo de informações que puderam sistematizar, classificar e desenvolver a análise das principais ocorrências. A premissa para o tratamento de dados foi de que eles pudessem reconstituir a dimensão vivencial do grupo pesquisado. Para as análises e resultados a serem apresentados a seguir, foram triangulados os achados com o marco teórico posicionado na interface Comunicação e Educação, que articula a crítica às operações das *Big Techs* (Fisher, 2023), as mediações culturais (Hall, 2016) e, claro, as mediações educacionais (Citelli, 2020). Em razão dos limites espaciais, foi realizado um recorte específico dos resultados e fatos de significação que evidenciam a essência das inter-relações entre algoritmos e as mediações educacionais, contextualizando os dados apresentados com preceitos teóricos. A ampliação da discussão teórica, assim como procedimentos

metodológicos e categorias de análise, estão publicadas na tese de doutorado resultante da investigação (Calixto, 2023).

3. ALGORITMOS E EDUCOMUNICAÇÃO

No campo da matemática, os algoritmos representam aplicações responsáveis por identificar padrões em problemas, estabelecendo um caminho de resolução a diversas situações e equações. Trata-se de um sistema numérico que elabora um percurso lógico, com indução e dedução, a fim de resolver tarefas. No jargão da programação computacional, os algoritmos apresentam-se como uma *receita de bolo*, ou seja, um conjunto de operações para que uma equação aconteça. A comparação sugere processo semelhante à seleção de ingredientes, medidas e critérios para levar um bolo ao forno. Com o avanço tecnológico nas últimas décadas, os algoritmos ganharam alta complexidade ao serem integrados ao funcionamento da internet. Para além de instrumentos, passaram a configurar as dinâmicas sociais por meio da mediação tecnológica. Nesse cenário, a *receita* indica como os fluxos de informações serão sistematizados para chegar a um resultado esperado. Trata-se de um emaranhado de aplicações e protocolos numéricos que organizam a arquitetura de funcionamento da internet.

Os algoritmos coletam, sistematizam e analisam uma quantidade exponencial de dados, calculando e registrando comportamentos, antecipando padrões de consumo e editando informações a partir de mercados e nichos de interesse. Tal dinâmica é multifatorial e depende do objetivo estipulado pelo programador computacional. Aquilo que está disposto nas *timelines*, plataformas de *streaming*, aplicativos diversos — redes sociais, transporte, *apps* de mensagens, sistemas bancários, encontros amorosos, *games*, alimentação, entre muitos outros — são apresentados a partir das predições e resoluções construídas pelos cálculos algorítmicos.

Não cabe aqui historicizar ou ampliar aspectos matemáticos do funcionamento algorítmico. A abordagem reconhece que os limites instrumentais dos algoritmos devem ser contextualizados em um espectro maior: a sociedade contemporânea. Mais do que operações lógicas, tal recorte significa que há interesses socioeconômicos presentes em cada etapa das predições. O algoritmo seleciona e condiciona informações que atendem aos interesses do comércio, das tendências ideológicas que sustentam as *Big Techs* e, sem dúvida, das dinâmicas neoliberais de desregulamentação e culto à dimensão individual (Dardot; Laval, 2019). Organizado por algoritmos, os conteúdos dispostos na tela do celular representam as movimentações e os interesses de um mercado ávido pela atenção e pelos dados dos consumidores. Logo, a suposta objetividade matemática não passa de miragem quando consideradas as implicações tecnossociais de cada cálculo que condiciona aquilo a que as pessoas terão acesso ou não.

A exploração racional dos afetos faz com que essas ferramentas sejam determinantes para que *se pule* de um conteúdo para outro, de publicação em

publicação. Sob a égide da *happycracia* (Cabanas; Illouz, 2022), os usuários, assim, encontram fonte inesgotável de entretenimento e funcionalidades básicas: pedir comida, solicitar um táxi, aplicativos de relacionamento, ouvir música, operações financeiras, apostas no mercado das *bets*, compras com entrega imediata e diversas outras searas da vida humana. Dessa forma, é imperioso reconhecer que a relação entre seres humanos e tecnologias está situada em um contexto histórico e social, e os algoritmos acabam por interferir em como os sujeitos sociais estão se relacionando com a trama cultural.

É nesse cenário que plataformas influenciam o cotidiano escolar. Daí que os fios dialógicos entre comunicação e educação são mobilizados pela importância central dos algoritmos no cotidiano. O discurso escolar é tensionado a partir de elementos simbólicos resultantes da interação entre a escola e a lógica algorítmica: com o acesso à internet, docentes e discentes hoje convivem com códigos e linguagens que passam pela seleção e classificação de notícias, músicas, vídeos, dispositivos culturais — como memes, paródias e peças humorísticas — e, conseqüentemente, têm recorte específico em como a realidade é reconstituída.

Um dos principais desdobramentos dessas operações é a personalização extrema da experiência comunicativa. Durante o processo de investigação nas escolas, verificamos que a convivência é desafiada por uma pulsão de *o que vem a seguir* e da *satisfação pessoal*. Estudantes e professores estão imersos na lógica de receber conteúdos que atendem aos desejos e aos afetos singulares das experiências pessoais. Para cada música, *stories*, *reels* ou vídeos curtos, os cálculos algorítmicos estão concentrados em descobrir o que vai gerar interesse no nível individual. Nesse sentido, especialmente na escola — onde o imperativo é (ou, pelo menos, deveria ser) a construção conjunta do conhecimento —, lidar com o contraditório e com experiências não formuladas no âmbito individual passou a gerar tensões de diversas naturezas. Há pouca paciência, os interesses são difusos e alunos e professores encontram poucas oportunidades para compartilhar um universo cultural comum (Pariser, 2012). Em comparação ao conviver, às trocas simbólicas e ao diálogo, vale mais aquilo que gera satisfação imediata e personalizada.

Constata-se no mundo contemporâneo uma miríade de *influencers*, músicos, celebridades, atletas profissionais, humoristas, jornalistas e muitas outras possibilidades que apresentam conteúdos difusos, sem linearidade e, por vezes, continuidade reflexiva. A lógica presente no processo, que dá organização narrativa, está presente naquilo que pode gerar atenção e cliques no nível individual. Com efeito, garantir que os estudantes possam convergir em termos de aprendizagem é tarefa árdua quando a cultura contemporânea configura estímulo contínuo ao *o que eu ganho com isso?*, *isso não me interessa*, *isso serve para quê?* e outras assertivas relacionadas aos processos de desregulamentação e fragmentação social.

É possível discutir amplamente as resultantes desse processo a partir da crítica à lógica das bolhas, à influência das *Big Techs* para modular a experiência

humana e à desagregação do tecido social como sintoma do capitalismo de vigilância (Noble, 2021). Todavia, o enfoque deste estudo está centrado na abordagem teórico-metodológica que desloca o foco de interesse dos meios às mediações. Ou seja, mais do que instrumentos dedicados a influenciar — quando não manipular —, é possível reconhecer as tecnologias como uma interação contínua entre humanos e não-humanos, reconfigurando os jogos de linguagem e a trama cultural. Nessa perspectiva, a tradição intelectual latino-americana sobre a interface Comunicação e Educação oferece um caminho teórico-metodológico para compreender os deslocamentos e transições que circundam a inserção dos algoritmos no cotidiano.

Os vínculos de Comunicação e Educação são decisivos para a compreensão de como o contexto escolar convive com deslocamentos engendrados por novas racionalidades e interferências que emergem das macroestruturas do mundo contemporâneo. Assim, a Educomunicação é acionada aqui exatamente como uma área do conhecimento que ocupa a discussão sobre tecnologias sob uma perspectiva sistêmica. Mais do que aplicativos, computadores e redes sociais na escola, a Educomunicação busca compreender como são produzidos, circulam e são interpretados os bens simbólicos que passaram a dinamizar as sociabilidades no contexto escolar. O conceito de ecossistema comunicativo (Citelli, 2011; Martín-Barbero, 2014; Soares, 2011) articula diferentes autores que, em um sentido aproximado, mostram que comunicação e educação se tornaram áreas estratégicas quando consideramos as transformações sociais decorrentes da presença cada vez maior da mídia no cotidiano.

Na lógica algorítmica, a inter-relação entre as duas áreas oferece caminhos para compreender como as trocas simbólicas integram o discurso escolar, as práticas na sala de aula e, também, os deslocamentos de saberes. Superar o dualismo entre emissão (conteúdos nas *timelines*) e recepção (interpretação e ressignificação de conteúdos), ou mesmo de seres humanos e técnicas, é uma premissa para compreender como algoritmos influenciam o ecossistema comunicativo escolar e, conseqüentemente, passam a mediar como estudantes reagem e interpretam interconexões discursivas. Ou ainda:

De toda forma, importa lembrar a existência dessas interconexões discursivas alimentadoras dos jogos (co-)enunciativos que terminarão por ativas as sequências de mensagens em suas variações confirmadoras, transformadoras ou negadoras dos assuntos em circulação. Equivale dizer: existem os sujeitos que operam múltiplos contornos dos signos recebidos, tenham eles natureza verbal ou não-verbal, (re)configurando-os — ou, segundo nossos termos, elaborando propriamente os sentidos —, a partir de variáveis sociais e culturais que servem de referência formadora àqueles sujeitos (Citelli, 2004, p. 143).

A comunidade escolar tem novos parâmetros de participação e engajamento, e o frequente desinteresse com as aulas pode ser compreendido, entre outras coisas, pela atual forma de circulação de conhecimento: mediação algorítmica. Nessa perspectiva, as tecnologias devem ser compreendidas no espectro relacional que elas possuem com os jovens. Os resultados da pesquisa foram atingidos a

partir dessa intencionalidade relacional e sistêmica, buscando sistematizar as variáveis culturais, sociais e os fios dialógicos entre a macroestrutura dos algoritmos e as sociabilidades em trânsito nas três unidades de ensino pesquisadas.

4. RECONFIGURAÇÕES COMUNICATIVAS NA ESCOLA

A lógica algorítmica revela-se, em primeira instância, no tipo de interação dos estudantes na internet. Durante a investigação, foi questionado *o que eles mais gostam de fazer nas redes sociais*. Entre os 112 estudantes, 58 declararam — cada um ao seu modo — que *assistir, ver vídeos* ou simplesmente *ver* são as atividades que mais geram interesse. Em diversos níveis, isso significa que assistir aos *influencers* é uma das principais conexões da lógica algorítmica com o universo cultural dos jovens. A totalidade dos participantes afirmou navegar no Instagram, TikTok e Youtube, as três plataformas mais citadas, com uma intensidade média de pelo menos cinco horas durante o dia. Mais do que fotos, comentários ou troca de mensagens, assistir aos vídeos é a ação mais proeminente nesses espaços. Ou seja, trata-se de um uso abrangente, com muitas horas de utilização, conectado a cálculos e previsões algorítmicas. *Assistir, ver vídeos, ver stories, assistir dancinhas* e expressões correlatas revelam que essa dinâmica sociotécnica integra profundamente o cotidiano dos jovens.

Há diversas implicações desse fenômeno. Abastecidos com conteúdos feitos sob medida, observou-se um desinteresse ou falta de abertura dos jovens para conteúdos que não pertencem a um universo específico de seleções feitas por algoritmos. Durante as atividades nas três escolas, sempre que apresentados conteúdos plurais, não pertencentes a um nicho específico (como funk, *lifestyle* ou esportes, por exemplo), uma parte significativa dos estudantes não participava ou sequer interagiu. A desmobilização diante de algo não feito pelos parâmetros dos algoritmos é um dos achados da pesquisa, sistematizado e apresentado na tese de doutorado.

Outro dado relevante é a fragmentação profunda de gostos e interesses resultante desse ritmo intenso de *ver vídeos*. Perguntou-se aos estudantes *qual é o seu influenciador(a) favorito(a)*. A título ilustrativo, o quadro 1 apresenta a íntegra das respostas para demonstrar como os conceitos de personalização extrema da comunicação e a fragmentação dos padrões culturais podem ser observados.

Quadro 1: Lista de influencers citados por estudantes na pesquisa

1) MC IG	38) Cbum	75) VihTube	112) Demi Lovato
2) Veigh	39) Ramon Dino	76) Roger Guedes	113) Fran Japa
3) Giovana Dib	40) Rickzin	77) Yuri Alberto	113) Orichinho
4) Luna Carrilho	41) Mari Maria	78) Felipe Titto	114) Doa

5) Julia Alvarenga	42) Amanda Araújo	79) Podpah	115) Ryhanna
6) Kelin Uess	43) Inemafoo	80) João Caetano	116) Michael Jordan
7) Renato Garcia	44) Tigresa Vip	81) Luis Mora	117) Steph Curry
8) Mirella Santos	45) Kid Bengala	82) Henny	118) Ludmilla
9) DJ Gouveia	46) Virgínia Fonseca	83) Maju Rossi	119) Lucas Inutilismo
10) Vinícius Alves	47) Marielly Santos	84) Lívia	120) DJ Arana
11) Bitgamer	48) Kayblack	85) Clara Pimentel	121) Zendaya
12) MC Hariel	49) Baco Exu do Blues	86) Larissa Manoela	122) Clara Garcia
13) MC Paiva	50) Kyan	87) @kikavei	123) Paulinho o Loko
14) Neymar	51) Djonga	88) BTS	124) Player Taz
15) Cristiano Ronaldo	52) BK	89) Corinthians	125) Maethe
16) Loud Coringa	53) Anitta	90) MC Ryan	126) Smzinho
17) Menokabrinha	54) Casimiro	91) MC Don Juan	127) Gkay
18) Nino Abravanel	55) MC Tato	92) Vanessa Lopes	128) Stackz
19) Buzeira	56) Javon	93) Hytalo Santos	129) Thiago Ventura
20) Marina Ruy Barbosa	57) Felca	94) Geovana Did	130) Karoline
21) NBA	58) Alanzoka	95) Hidro	131) Ceci
22) Zollim	59) Banheirista FC	96) Ine e Taspio	132) Jessi
23) Messi	60) The weekend	97) Deolanne	133) Coutinho
24) Meno Tody	61) Bruno Mars	98) Páginas Futebol	134) Cellbit
25) Vitor Lo	62) Felipe Neto	99) Juliana Perdomo	135) Super Xandão
26) Gabigol	63) Luara	100) Nalim	136) MC Jhonny
27) Jefferson Calleri	64) Bruninha	101) Três de Outubro	137) Peter Jordan
28) Breier	65) Felca	102) Kamaitachi	138) Spider Slok
29) Mmotivation	66) Games Eduu	103) Carol Biazin	139) Guilherme Batista
30) Cortes do podcast	67) Maisa	104) Elana Dara	140) Romulo Russo
31) Shiny_sz	68) Jazzghost	105) Nando Lek	141) Ian Somerhalde
32) Luisa Mel	69) MRguinas	106) Futparódias	142) Joseph Morgan
33) Luisa Sonsa	70) Souzones	107) Lucas Cordeiro	143) Phobe tonkin
34) Iluana Maia	71) Gabs	108) Canal de Skills	144) Luba TV
35) Menor Bruno	72) Core	109) Kamylinha	145) Jean Luca
36) Whinderson Nunes	73) Kksaiko	110) Sina Deinert	146) Francine
37) Lucas Motovlog	74) Binho Player	111) Tom Felton	147) Lojas de Produtos

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Com a lista, pode-se explorar dois aspectos. Primeiro, entre 112 participantes, encontra-se 147 menções distintas. É possível observar uma quantidade considerável de páginas e personalidades da internet que são desconhecidas — considerando, é claro, o público adulto e um contexto *mainstream* das redes

sociais. Alguns discentes mencionaram mais de um influenciador. Porém, há uma amplitude de interesses entrelaçados sobre o que esses *influencers* e páginas na internet significam e representam aos discentes.

Segundo, não cabe aqui esgotar a análise sobre o que o Quadro 1 significa, mas vale ressaltar a amplitude das diferenças. No total, 69 professores também responderam a mesma pergunta sobre a predileção de *influencers*. As respostas indicaram 105 diferentes citações distintas, incluindo canais no Youtube, celebridades e figuras públicas. Mário Sérgio Cortella, Leandro Karnal, Iberê Thenório, Preta Rara, Lula, Guilherme Boulos e, principalmente, Diogo Almeida — citado diversas vezes —, foram os únicos influenciadores a serem mencionados mais de uma vez pelos professores.

A diferença cultural entre adolescentes e adultos não é um aspecto surpreendente. É presumível, não apenas pela questão etária, mas também simbólica, que esses grupos tenham preferências díspares. O que chama atenção, e assim classificamos como uma evidência, é a profundidade das diferenças. O trabalho foi construído na DRE Campo Limpo, na zona sul de São Paulo, com indivíduos que estão estabelecidos em uma região comum. Contudo, é perceptível que as diferenças, mesmo em um contexto sociocultural aproximado, sejam tão amplas em termos de citações e referências. Na comparação entre alunos e professores, totalizando 252 *influencers*, apenas MC Hariel, Virgínia Fonseca e Baco Exu do Blues foram nomes citados em comum por docentes e discentes.

Os POEDs manifestaram grave preocupação com a natureza dos conteúdos compartilhados pelos jovens: *fúteis, irrelevantes, violentos* e *sem nexos* foram alguns dos conceitos suscitados pelos docentes ao tratar dos conteúdos que mobilizam os estudantes. No decorrer da pesquisa ficou claro, porém, que os professores conhecem pouco das temáticas exploradas pelos jovens e fazem suposições estéticas e musicais a partir dos próprios gostos ou interesses. Há um claro descompasso entre o que pensam, sentem, vestem e expressam os jovens com aquilo que os docentes observam nessas experiências. Nessa relação, observamos caricaturas, estereótipos e, em alguns casos, preconceitos sobre os interesses dos estudantes.

Todavia, tais apreensões não são obra do acaso e encontram justificativa pertinente junto aos docentes. Funks proibidões com exaltação à liberação sexual, conteúdos com teor misógino, vídeos com ostentação e apologia ao dinheiro fácil, músicas com exaltação à violência e *influencers* de moda e *lifestyle* que ficaram milionárias ao mostrar a rotina de maquiagens e viagens, entre diversos conteúdos simbolizam um universo semântico que contrapõe os intentos pedagógicos nas salas de aula. *Contrapor* quer dizer, ao interesse formativo para a cidadania, ao respeito à diversidade e às garantias fundamentais, à luta contra a discriminação e toda forma de violência que exclui e sufoca os contextos periféricos. Os docentes verbalizaram durante as atividades de pesquisa o desconforto de lidar com temáticas que geram tensões e não estão conectadas com o currículo básico.

Daí pode-se dizer que encontrar um universo cultural compartilhado representa desafio contumaz diante da lógica algorítmica. Ao triangular os dados à luz do referencial teórico, foi possível verificar que para além do *desconhecido*, os gostos da comunidade escolar revelam dificuldade de apreensão, sensibilização e conexão entre pares. A escola representa hoje um dos poucos espaços de convivência que não é marcado pelo individual e personalizado. A rotina nas salas de aula não é organizada por cálculos de algoritmos, mas sim por mediações pedagógicas e interações sociais. Nesse sentido, surgem as tensões, o descompasso cultural e incompreensões de diversas naturezas.

Há razões e justificativas para que os conteúdos apresentados pelos jovens façam sentido apenas em uma circunstância particular e específica: a *timeline* de navegação nas redes sociais. Não é obra do acaso que cada *influencer*, cada vídeo curto ou conteúdo sejam capazes — após a teorização sobre algoritmos — de agregar informações capazes de exemplificar os deslocamentos de saberes e os movimentos de um mundo em transformação. Embora os influenciadores e celebridades não estejam fisicamente em contato com a DRE Campo Limpo, o processo narrativo, os comportamentos e as visões de mundo desses atores mobilizam a ordem perceptiva dos estudantes, que repercutem, ressignificam e atribuem valor à realidade— e, claro, à rotina escolar. O *ritmo do TikTok*, como foram classificadas as dinâmicas algorítmicas no contexto da inter-relação Comunicação e Educação, leva às escolas uma espécie de *efeito do real*, como se a *timeline* estivesse também presente, seja no pátio, no laboratório de informática, seja nas aulas, e também, no que dizem os estudantes. A linguagem também desempenha papel performativo, e assim, as temáticas múltiplas das plataformas digitais constituem a ordem perceptiva e as sociabilidades em trânsito na escola.

A exponencial diversidade de *influencers* evoca uma miríade de emoções, permitindo que os jovens atribuam significado à sua realidade através de um jogo de projeção e identificação. Gostar e interagir com um *influencer* abre caminhos para demonstrar que há, nas periferias, afetos associados ao conceito de *favela venceu*, à sexualidade, às relações étnico-raciais, ao desejo de expressão, à identificação com quem um dia *já foi como você*. Os usos e apropriações dos conteúdos no TikTok, Youtube e Instagram mostraram, no decorrer da pesquisa, a essência das relações sociais na região do Campo Limpo: desejos de transgressão (a partir dos vídeos de ostentação), violências simbólicas (expressas pelo funk proibidão e conteúdos adultos compartilhados pelos estudantes) e desejo de superar um estado geral de privações (*favela venceu*).

Um dos achados da pesquisa revela também que, embora a lista de 147 menções distintas seja um imperativo, ao examinar de forma sistemática as interpretações atribuídas aos nomes, identificamos similaridades e pontos de convergência. Assim, o universo multifacetado à primeira vista, quando analisado de forma detida, revela semelhanças nos padrões. Vale dizer, embora diversos funkeiros sejam mencionados individualmente (e muitos estudantes que gostam de funk não conheçam as citações dos colegas sentados ao lado), uma análise aprofundada de seus conteúdos, estilos e músicas revela uma notável consistência

sobre as temáticas que abordam, as músicas que produzem e, principalmente, o *modelo* de suas publicações.

A pluralidade de *influencers* compartilha temáticas como carros, motos e outros elementos da cultura periférica, além de expressarem ideias semelhantes e publicarem conteúdos idênticos, sugerindo uma lógica comum subjacente. Isso ressalta um contrassenso em nosso argumento: embora haja uma proliferação de nomes e influenciadores, cada um atendendo a interesses individuais e fragmentados, uma análise mais profunda revela uma notável padronização nos conteúdos, na linguagem utilizada e nas formas de expressão que ressoam com os jovens. Tal fenômeno identificado na pesquisa demonstra o pleno funcionamento da lógica algorítmica: enquanto atendem demandas individuais, algoritmos também promovem formatos que são considerados relevantes e compartilham semelhanças visíveis. Além disso, os produtores de conteúdo adaptam suas publicações para garantir uma maior disseminação por meio dos algoritmos.

Conforme assevera Beiguelman (2021), há milhões de publicações em todo o mundo mostrando atividades diversas, mas que, em diversos níveis, parecem todas iguais. São pequenas revoluções diárias (ou instantâneas) que mantêm tudo no mesmo lugar. Vale dizer que a análise não tem o propósito de subestimar a criatividade e o talento dos influenciadores. A homogeneização está associada com os cálculos numéricos que impulsionam determinados conteúdos em detrimento de outros. Com efeito, há um padrão reconhecível: o estilo informal de gravar vídeos com celular, a câmera próxima ao rosto para criar uma sensação de intimidade, edições rápidas, conteúdo com apelo sexual ou sensual, humor e sorrisos para tornar o vídeo atraente. Com todas essas variações, identificou-se um padrão comum denominado *ritmo do TikTok*. Trata-se de uma busca por conteúdos efêmeros, destinados a provocar risos e a incentivar ciclos contínuos de *o que vem depois*.

Na etapa de análise de dados, aspectos numéricos e ocorrências frequentes não foram os únicos critérios para estudar os algoritmos. Ou seja, entre os 147 nomes citados pelos estudantes, diversos foram mencionados de forma pontual — sendo devidamente registrados no diário de campo quando possível — e, assim, as interações e dinâmicas na sala de aula também constituíram um critério para observar os fatos mais representativos ao nosso objeto de pesquisa. Assim, adotou-se como critério a proximidade semântica e os vínculos lógicos e discursivos que eles e elas estabelecem entre si e, claro, entre os estudantes. Na figura 1, abaixo, uma das concentrações temáticas mais relevantes nesse sentido:



Mirella Santos
16,1 milhões de
seguidores - Instagram

Veigh
4,3 milhões de
seguidores - Instagram

DJ Gouveia
620 mil seguidores -
TikTok

MC Paiva
6,1 milhões de
seguidores -
Instagram

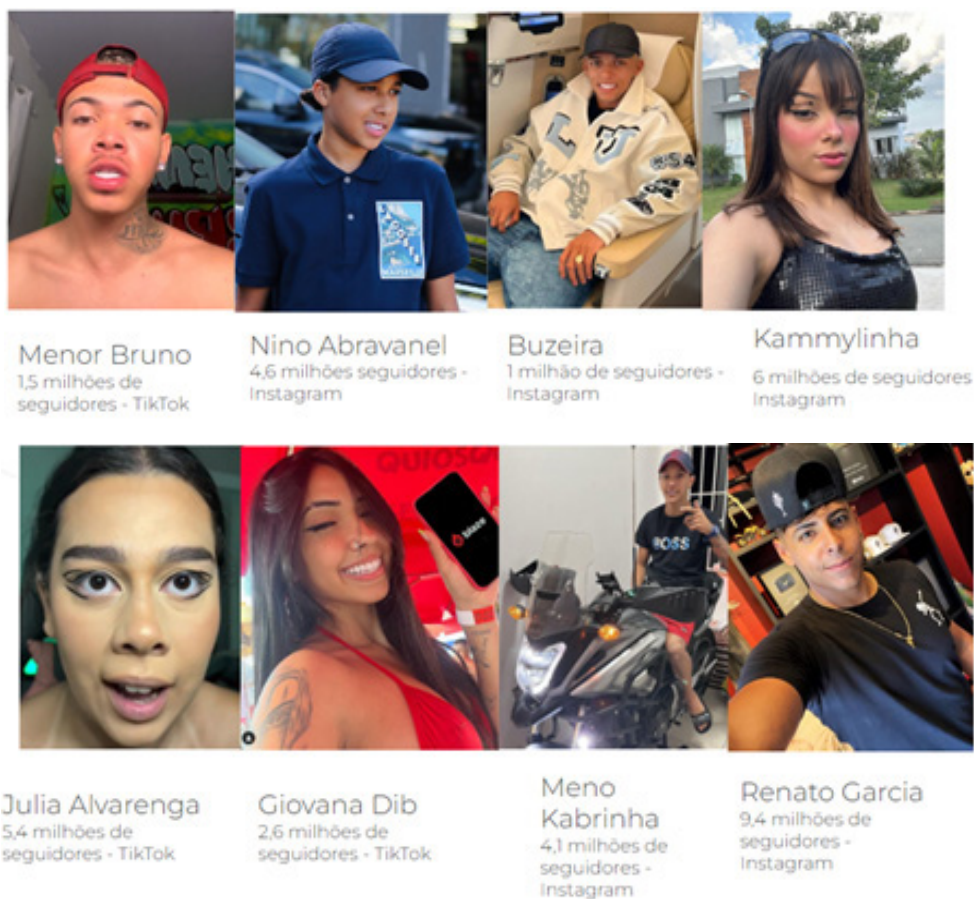


Figura 1: Influenciadoras(es) que foram citados de forma recorrente durante a pesquisa.

Fonte: Imagens retiradas do Google (2023).

Após sistematização dos dados, considerou-se que os 12 jovens na Figura 1 — cada um ao seu modo e, com suas peculiaridades — são capazes de sintetizar como circulam os códigos simbólicos e os jogos de linguagem junto aos discentes. Os participantes do estudo demonstraram afinidade e alto interesse, destacando o *sucesso*, a *alegria*, a *personalidade* e o *estilo* de cada um dos mencionados. Alunos das três EMEFs pesquisadas gostam do que dizem, das músicas, do humor, das roupas, da ostentação, das tatuagens, das motos e carros e de várias manifestações culturais presentes nos 12 *influencers*. Evidentemente que há diferenças e nem todos os 112 participantes do estudo se identificam com esse grupo particular de *influencers*. Mas observou-se que esse grupo temático versa sobre assuntos do cotidiano periférico e foram esses 12 *influencers* que geraram mais atenção e discussão nas rodas de conversa, evidenciando que há uma conexão aprofundada entre o que compartilham nas redes e os afetos dos estudantes. Uma das professoras participantes do estudo, ao conhecer essa lista durante as atividades com os POEDs, sintetizou o que foi classificado de jogos de projeção e identificação, conforme o quadro de respostas 1:

Quadro de resposta 1: Registro feito na atividade de pesquisa com POEDS

Respondente 1

Vejo essa lista e vejo os meus próprios estudantes, como se estivessem na minha sala de aula.

Fonte: Autor (2023).

A seleção na Figura 1 não reduz a 12 o número de menções ou conteúdos que potencialmente poderiam revelar aspectos similares. Entendemos que Kammylinha, Buzeira, Nino Abravanel, Menor Bruno, Renato Garcia, Meno Kabrinha, Giovana Dib, Julia Alvarenga, MC Paiva, DJ Gouveia, Veigh e Mirella Santos representam um conjunto mais abrangente de produtores de conteúdo que têm aderência junto aos estudantes, conforme o depoimento do professor Respondente 1. Mais do que isso, observa-se na Figura 1 a potencialidade de sintetizar centenas de outros que poderiam ser citados em uma pesquisa qualitativa, a depender do contexto sociocultural e geográfico. Entende-se que o estilo, o mecanismo de condução, a estética e outros fatores presentes nesse grupo de influenciadores fixam o modelo algorítmico a ser reiterado como sistema de repetição, cálculos e predições de gostos e interesses. Abaixo, nos quadros de respostas 2 e 3, como alguns estudantes atribuem sentido e interpretam a importância dos *influencers*.

Quadro de resposta 2: Registro do diário de campo feito na EMEF Blota Júnior

Respondente 1

Eu gosto de funk porque é favela. Eu vou gostar do que? Não tem jeito, professor.

Fonte: Autor (2023).

Quadro de respostas 3: Significado atribuído aos influencers pelos discentes

Respondente 2 sobre o músico Veigh	Respondente 3 sobre a influencer Mirella Santos
<i>O Veigh é zica demais. Favela venceu, entendeu?</i>	<i>Eu gosto da personalidade dela. Surgiu do nada e agora faz sucesso.</i>
Respondente 4 sobre Renato Garcia	Respondente 5 sobre Kammylinha
<i>Eu gosto de carros, por isso sigo ele. Quero ser igual a ele em breve.</i>	<i>Ela é autêntica, divertida, espontânea, assim como eu sou.</i>
Respondente 6 sobre Meno Kabrinha	Respondente 7 sobre Veigh
<i>Ele desenrola demais, não tem medo de nada, é tipo os moleques do Jardim Ângela.</i>	<i>O lance é ganhar dinheiro, ele conseguiu.</i>

Fonte: Autor (2023).

Os depoimentos colhidos revelam o já mencionado processo de vinculação e identificação. Os algoritmos buscam, em última instância, gerar engajamento, ou seja, garantir que os usuários da internet fiquem o maior tempo possível diante das telas. A Figura 1 e os quadros de resposta com depoimento dos estudantes indicam que os participantes do estudo encontram *influencers* de uma realidade aproximada, com traços étnico-raciais semelhantes, que num impulso digital, passaram a ter milhões de seguidores e, conseqüentemente, milhões de reais nas contas bancárias. Daí uma possível explicação para que fiquem horas e horas no dia seguindo, assistindo vídeos e interagindo com esses influencers. Considerando a lógica algorítmica, possivelmente se a pesquisa fosse feita meses antes ou meses depois as respostas e citações poderiam ser sensivelmente distintas. Todavia, acredita-se que esses 12 *influencers* carregam traços que são mais duradouros e poderiam sintetizar as preferências e gostos numa escala maior. Entende-se que, mesmo que os nomes citados mudem, como resultante da efemeridade algorítmica, essas estruturas sociais e trocas simbólicas são mais proeminentes e duram mais do que um *deslizar dos dedos* ou novo lançamento de um *single proibidão*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se o *avesso do algoritmo* como elemento central das preocupações epistemológicas. É fundamental destacar que esse conceito não pretende instaurar um dualismo entre o algoritmo e seu suposto *inverso*, como se fossem partes separadas de uma mesma unidade. O objetivo, ao contrário, é iluminar o modo como as dinâmicas sociais passaram a ser mediadas por um agente tecnossocial capaz de influenciar sociabilidades no contexto contemporâneo. Entre as *Big Techs* e os jovens participantes desta pesquisa, estabelece-se uma dinâmica híbrida que envolve, de um lado, a predição e a criação de padrões de consumo e, de outro, as apropriações e usos de vídeos curtos, memes e outras expressões próprias das redes sociais pelos discentes. O *avesso* corresponde, em última instância, ao reconhecimento da importância da voz e da expressão comunicativa dos jovens e professores da zona sul de São Paulo. A dimensão algorítmica, nesse sentido, apenas se materializa na relação entre sujeitos e tecnologias, pois é nessa interação que os discursos se concretizam por meio da linguagem.

O *avesso do algoritmo* busca, assim, revelar aquilo que não é imediatamente visível no campo das aparências — nas *timelines*, *stories*, *reels* e outras interfaces —, isto é, como os discentes interpretam códigos simbólicos e discursos enunciados (publicados, postados, compartilhados), que se tornam marcadores singulares das sociabilidades contemporâneas. Não conseguimos observar, ler, ouvir ou sentir diretamente um algoritmo. Contudo essa tecnologia está presente no cotidiano em cada interação: quando pedimos um Uber, quando fazemos uma encomenda no iFood, quando pesquisamos no Google ou quando interagimos nas

redes sociais. A cada passo, a cada rastro digital, predições numéricas ordenam informações na web, decidindo o que será ou não disponibilizado aos usuários.

O exercício de visibilidade/invisibilidade pode constituir um caminho estratégico para que os sistemas de ensino se posicionem frente à influência dos algoritmos, desenvolvendo ciclos de ensino-aprendizagem que enfatizem mecanismos de cobrimento, encobrimento e descobrimento. Ao reconhecer que os discursos e jogos de linguagem visíveis — *stories*, *reels*, vídeos curtos, *reacts*, memes, notícias, resultados de busca no Google, bem como conteúdos de plataformas como Netflix ou Youtube — são efeitos de dinâmicas invisíveis, tais como padrões de inclusão e exclusão, abre-se espaço para que educadores promovam o desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, os jovens podem explorar os limites de uma realidade editada e disponibilizada *sob medida* nas telas. Ao investigar as interpretações e os jogos de linguagem associados aos algoritmos, encontramos entrelaçamentos pouco perceptíveis sob a ótica instrumental da comunicação, mas que se tornam reveladoras quando observados a partir das trocas simbólicas e discursivas.

6. REFERÊNCIAS

AMADEU DA SILVEIRA, Sérgio. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. In: AMADEU DA SILVEIRA, Sérgio.; CASSINO, João Francisco.; SOUZA, Joyce. (orgs.). **Colonialismo de Dados**. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2021.

BEIGUELMAN, Giselle. **Políticas da imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu editora, 2021.

CABANAS, Edgar.; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CALIXTO, Douglas de Oliveira. **O avesso dos algoritmos**: sociabilidades na escola e mediações educacionais no ritmo do TikTok. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.27.2023.tde-20122023-123018>

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: a linguagem em movimento. 3ª edição, São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

CITELLI, Adilson (coord.). **Relatório ‘Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico’**. MECOM. Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas. São Paulo: ECA/USP, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4jiprJQ>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CITELLI, Adilson Odair; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. **Educomunicação**: referências para uma construção

metodológica. **Comunicação & Educação**, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25>.

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

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **Never-ending nightmare: the neoliberal assault on democracy**. London: Verso, 2019.

EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FISHER, Max. **A máquina do caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo**. São Paulo: Todavia, 2023.

GOOGLE (2023). Disponível em: <www.google.com>. **Pesquisa nos mecanismos de busca**. Múltiplos acessos.

HALL, Stuart. A ideologia e a teoria da comunicação. **Matrizes**, São Paulo: USP, v.10, n. 3 set.–dez., 2016.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Edições Loyola: São Paulo, 2005.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

NOBLE, Safiya. **Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo**. Santo André: Rua do Sabão, 2021.

PARISER, Eli. **The filter bubble: what the internet is hiding from you**. Nova York: The Pinguim Press, 2012.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc, 2023.

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

TENÓRIO, Jefferson. **O avesso da Pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

"Adolescência": a dimensão da educação midiática e digital

Ana Amélia Erthal

Professora, jornalista e psicanalista. Mestrado e Doutorado na UERJ. Pos-DOC ECA-USP.

Pesquisadora Pos-doc da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

ID Lattes: 8065413048129917.

E-mail: anaerthal@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4102-9673>.

José Brito

Professor, jornalista e publicitário. Mestrado pela Escola de Ciências Sociais da Faculdade

Getúlio Vargas.

E-mail: brito@pupaedu.digital. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8965-869X>.

Resumo: Este artigo analisa a série *Adolescência* sob a perspectiva da educação midiática e informacional, explorando discursos socioculturais vivenciados por adolescentes hiperconectados. A obra evidencia lacunas na escuta entre gerações e na leitura de códigos digitais incompreensíveis por adultos e instituições educacionais. Por meio da metodologia da Análise do Discurso, destacam-se núcleos narrativos interdiscursivos que ilustram relações, subjetividades e vivências escolares relacionadas à cultura digital. O artigo defende a urgência de políticas públicas digitais e de práticas de letramento educacional voltadas ao acesso e participação crítica em plataformas digitais.

Palavras-chave: educação midiática; juventude digital; análise do discurso; redes sociais; saúde mental.

Abstract: This article analyzes the Netflix series *Adolescence* through the perspective of media and information literacy, discourse analysis, and the sociocultural dynamics experienced by hyperconnected adolescents. Using the Discourse Analysis methodology, the article identifies narrative interdiscursive cores that illustrate how the digital environment has shaped relations, subjectivities, and school experiences in connection with digital culture. The article advocates for urgent digital public policies and educational literacy practices that promote access, critical participation, and media production across digital platforms.

Keywords: media literacy; digital youth; discourse analysis; social media; mental health.

Recebido: 02/06/2025

Aprovado: 05/11/2025

1. INTRODUÇÃO

A imaginação alinha a realidade. Com frequência, encontramos no imaginário das narrativas fragmentos potencializados da realidade, sobretudo, as que abordam a cultura digital. É o caso de “Adolescência”, série produzida pela *Warp Films*, *Matriarch Productions* e *Plan B Entertainment* para a Netflix e que ocupou o topo dos índices de audiência em seu lançamento, em março de 2025. A trama aborda temas como a experiência da sexualidade, a mediação dos usos do digital, os perigos do *cyberbullying*, as toxicidades do ambiente escolar, a pressão por desempenho, o tabu do movimento masculinista, a romantização da paternidade e maternidade, e os perigos da vitimização e do sentimentalismo tóxico.

Para Coutinho (2009, p. 12), “os adolescentes expressam e representam bastante fielmente o mundo em que vivem”, ou seja, espelham um mundo multicrise dirigido pelas ferramentas digitais, em que prevalecem inseguranças e incertezas; os conceitos perderam suas definições mais rígidas; o hedonismo individual importa mais do que o equilíbrio social; e as relações são completamente atravessadas pela cultura digital e capital.

Esse período específico da vida humana acaba por refletir ideias de privacidade, singularidade, liberdade, autonomia, características e habilidades únicas, autonomia, responsabilidade e autenticidade, onde a contestação dos valores instituídos é dramatizada pelos adolescentes cotidianamente. Para Twenge (2018) e Haidt (2024), os adolescentes de hoje são mais complacentes, tolerantes, vulneráveis mentalmente, isolados, inseguros, suscetíveis à desinformação e mais manipuláveis do que as gerações anteriores. Como representação do mundo em que vivem, os adolescentes teriam passado de uma infância baseada no brincar para uma infância baseada no celular (Haidt, 2024), onde os pais adotaram posturas protetivas contra os perigos do mundo — sequestradores, maníacos, pedófilos, abusadores e predadores sexuais, sendo ignorados os perigos que a rede poderia causar, tanto pelo conteúdo quanto pela estética aditiva.

O celular é uma extensão do corpo, da memória e da vida de adolescentes, bem como de muitos adultos alienados; é o último objeto a ser visto antes de dormir e o primeiro ao acordar. “Eles falavam sobre seus celulares da mesma forma que um viciado fala sobre o crack” (Twenge, 2018, p. 67). A tela do celular irradia a maior quantidade de unidades de luz (candela) possível em um aparelho, atraindo o olhar como mariposas para a luz (Balbani; Krawczyk, 2011; Sociedade Brasileira de Metrologia, 2019)¹. Envolve os sentidos simultaneamente “em um sistema de alta velocidade que oferece respostas e recompensas — ‘reforços positivos’ em termos psicológicos — que encorajam a repetição de ações tanto físicas como mentais” (Carr, 2011, p. 163). O desenvolvimento de sistemas fundamentados na experiência do usuário considera técnicas de engajamento a partir de gatilhos mentais (Eyal, 2020) disparados no ‘*nucleus accumbens*’ (NAcc) — estrutura cerebral do sistema límbico considerada “o centro do prazer” (Lindstrom, 2008).

¹ Sobre os impactos e efeitos biológicos dos campos eletromagnéticos, detalhes da absorção da energia dos campos de micro-ondas, efeitos da exposição e impacto do uso dos telefones celulares no sistema nervoso central. A candela (do latim vela) é a unidade de medida básica do Sistema Internacional de Unidades para a intensidade luminosa.

Conectar o campo da Educação com o campo da Comunicação e suas Mídias é um desafio complexo. Infelizmente, apesar dos esforços empreendidos desde os anos 1980, a questão da Educação Midiática avança a passos lentos e ainda não contamos com uma educação para recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas (Soares, 2014). Seguir essa corrente significa implementar no currículo escolar a valorização das mídias e sua análise como procedimento metodológico, considerando todas as formas de comunicação como objeto de discussões, desde a interpessoal, familiar e escolar até a midiática massiva (Soares, 2014). Para passarem pelo funil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as escolas optam pelo conteudismo, pela performance em simulados, pelas aulas magistrais e andamento monofônico — discutem sim, os temas emergentes sobre as tecnologias midiáticas digitais, mas não educam para a criticidade nem para a compreensão da manipulação, da informação e da desinformação, da imparcialidade, da retórica e da condição persuasiva das mídias (Citelli, 2019).

Em termos psicológicos e biológicos, nos entregamos sem resistência aos mecanismos mágicos das tecnologias digitais, acreditando serem propostas de progresso e evolução. Este artigo pretende contribuir para o debate sobre educação digital e midiática apresentando uma análise do discurso da série "Adolescência", utilizando núcleos de sentido que permitam um aprofundamento sobre pontos sensíveis da narrativa. O objetivo é demonstrar que, apesar de ser relacionado como uma excelente ferramenta para educação, o digital vem se tornando um ambiente perigoso e tóxico, sendo necessário aprender — uma forma de letramento midiático, inserido na grade curricular das escolas e capaz de debater os efeitos das mídias, e os discursos que nela circulam — e reconhecer seus códigos para manter-se imune aos riscos que pode oferecer. Para sistematizar essa análise, utilizaremos as propostas metodológicas de Charaudeau e Maingueneau (2020), de Baccega (2015) e de Orlandi (1999) sobre Análise do Discurso.

2. A SÉRIE "ADOLESCÊNCIA"

Criada por Jack Thorne e Stephen Graham, a série de drama policial psicológico foi dirigida por Philip Baratiní e tem como personagem central um estudante de 13 anos, Jamie Miller (Owen Cooper). A narrativa começa em uma cidade da Inglaterra, em que policiais armados invadem a casa e detêm Jamie, sob suspeita do assassinato da colega Katie Leonard (Emilia Holliday). Ele é mantido em uma delegacia de polícia para interrogatório e, posteriormente, sob custódia em um centro socioeducativo. Investigações na escola revelam um ambiente de insegurança psicológica. Evidências nos posts e comentários nos perfis de Jamie, Katie e colegas, precisam ser decifradas pelos policiais, que não compreendem os códigos utilizados. A vergonha e a consternação de Jamie são confirmadas nas entrevistas com o psicólogo forense em que fica clara a intimidação crônica sofrida com a campanha de *cyberbullying* iniciada por Katie,

sendo rotulado como *incel*². Para os meninos, o mundo digital é um refúgio em que encontram liberdade e os limites podem ser ultrapassados, promovendo experiências de choque. O mal-estar masculino é um desafio estrutural e retrata meninos colapsando nas escolas, homens perdendo espaço no mercado de trabalho, pais perdendo conexão com seus filhos, um sistema econômico que não valoriza a força física, o encurtamento do brincar, a supervisão exagerada dos pais, o impacto do universo digital — dos jogos *online* e das redes — na interação social dos meninos.

No primeiro episódio, posts de Katie são expostos pelos inspetores Luke Bascombe (Ashley Walters) e Misha Frank (Faye Marsay) durante o interrogatório, mas quem vai elucidar a dinâmica do perfil da garota é Adam (Amari Bacchus), filho de Bascombe, durante a visita à escola no segundo episódio. A narrativa não se aprofunda no comportamento de Katie, porém não se podem descartar as pressões do mundo virtual sobre as meninas. Elas “passam mais tempo nas redes e as plataformas que acessam são as piores para a saúde mental” (Haidt, 2024, p. 178) porque preferem plataformas orientadas para o visual como TikTok, Instagram, Snapchat e são mais suscetíveis à comparação visual social — já que essas redes oferecem um conjunto de ferramentas de ajuste (filtros) que editam a pele, tamanho dos olhos e nariz, volume dos lábios etc., possibilitando a correção para uma apresentação “perfeita”. O padrão de beleza feminino é um tabu, por mais que a mídia venha inserindo corpos fora do socialmente prescrito. As redes sociais permitiram uma construção de si — de modo consciente —, dando às garotas a possibilidade de se auto representarem em uma narrativa que gera interesse, curiosidade e inveja (Musse, 2017). Apesar de estarem socializando virtualmente, não estão imunes ao sentimento de solidão e angústia: fotografias são indícios de uma verdade construída — felicidade, riqueza, bem-estar, amizades e influência — que modulam sentimentos. Elas precisam se reafirmar a cada postagem e comentário, o que pode consumir sua energia psíquica e conduzir a ansiedade, anorexia, depressão e automutilação.

O segundo episódio inicia-se com o inspetor enviando uma mensagem para o filho, Adam, avisando que vai entrar em sua sala, mas que não pretendia incomodá-lo. Compartilhar a sala de aula com os pais pode ser embaraçoso e, sendo filho de um policial, a incerteza pode ser maior, o que se confirma quando os inspetores entram na sala: o professor apresenta Bascombe como pai de Adam e imediatamente um estudante imita um porco — forma pejorativa de referir-se aos policiais na Inglaterra. Enquanto caminham pelo pátio, corredores e salas de aula, não há nada que torne a escola especial ou diferenciada: mesmos avisos, placas de segurança, armários, as cores estampadas nos uniformes, salas com mobiliário funcional, fileiras industriais de carteiras, o professor ao quadro, a quadra esportiva gradeada, espaços amplos de convivência e a cantina. A atmosfera do digital — com sua codificação indecifrável — poderia representar o oposto à escola: a obrigação, o confinamento controlado, a impossibilidade de autoexpressão, a sujeição às regras, a ausência da escuta e do entendimento mútuo poderiam ser elementos para a ausência de confiança

2. Cunhado nos anos 1990, “*incel*” é uma abreviação de “*celibatários involuntários*” (do inglês *involuntary celibates*): quem se descreve como incapaz de ter relacionamentos ou vida sexual, embora deseje estar em uma relação. O termo se popularizou a partir do blog *Alana's Involuntary Celibacy Project*, com conteúdo de apoio a pessoas que se sentiam rejeitadas ou solitárias. A partir dele surgiram manifestos em fóruns utilizados por adolescentes (Reddit e 4chan), em que “*incels*” responsabilizavam mulheres por seu fracasso sexual, considerando que elas manipulam os relacionamentos como uma forma de capital. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cy-4l5np5qe8o>. Acesso em: 24 nov. 2025.

na instituição. Desse modo, a liberdade de expressão — exercida sem noção alguma de recepção ativa e crítica das mensagens midiáticas — manifesta-se sob o código que os adolescentes determinam em suas interações; não há limites no digital, a despeito do controle das *bigtechs*.

O terceiro episódio se passa sete meses depois do crime. Jamie está sob custódia e recebe a visita da psicóloga. Em seu papel de escuta ativa, em “tentar entender como Jamie entende”, a psicóloga Briony Ariston (Erin Doherty) parece ter se dedicado a conhecer a manoesfera e os efeitos desses discursos; ela estuda os códigos digitais interativos dos adolescentes. Briony demonstra uma abordagem empática — porém contida —, equilibrando a escuta clínica e os limites institucionais do ambiente de custódia. Sua tentativa de colocar Jamie em contato com seus sentimentos por meio de perguntas abertas e observação do discurso não-verbal indicam uma postura psicanalítica clássica; insiste em temas que envolvem a influência tóxica da masculinidade e que colocam Jamie em confronto com o conteúdo recalcado. A intensidade da resistência do garoto fica evidente quando ele usa os argumentos apresentados nas redes da manoesfera para tentar impor uma autoridade ensaiada, irônica, calculada, mas que se revela fragilizada e vulnerável diante da psicóloga. Esse momento pode ser interpretado como um *acting out* — uma passagem ao ato que visa a descarga de uma tensão psíquica insuportável. Ao atacar simbolicamente ou verbalmente a figura da psicóloga, ele tenta expulsar algo que lhe é insuportável — possivelmente culpa, dor ou medo. Emocionalmente despedaçado, Jamie faz uma tentativa desesperada de manter o controle e não consegue, tornando-se agressivo. De acordo com Freud (2010, p. 199), Jamie estaria repetindo a lembrança como um ato: “é lícito afirmar que o analisando não recorda absolutamente o que foi esquecido e reprimido, mas sim o atua. Ele não o reproduz como lembrança, mas como ato, ele o repete naturalmente sem saber o que faz”. Jamie repete que não “fez nada errado” contra Katie, mas é irascível e violento na presença de Briony.

O quarto episódio expressa o desespero. Treze meses depois do crime, o foco se desloca para a vida em família: pai (Eddie Miller/ Stephen Graham), mãe (Manda Miller/Christine Tremarco) e irmã (Lisa Miller/Amelie Pease) tentando levar um cotidiano normal, enquanto se deparam com a comunidade que vigia e acusa. Não sabem como celebrar o aniversário do pai quando percebem uma pixação no carro: “*Nonse*” — *pervertido*, em tradução livre — é a palavra que desestabiliza a família. Eddie apressa-se em limpar a tinta sem sucesso. No caminho em busca de uma solução que remova a tinta (plano-sequência), os pais contam como se conheceram, que músicas ouviam, como era a abordagem para um relacionamento, como eram as amizades e a ideia de *bullying* no seu tempo. É um discurso marcado por negação, projeção e racionalização — mecanismos psíquicos de defesa típicos. Esses enunciados revelam uma tentativa de deslocar a causalidade para fora do ambiente familiar, atribuindo a culpa à tecnologia, à escola, ao mundo e ao outro; ao fazer isso, os pais tentam preservar a própria autoimagem. Na loja, Eddie é reconhecido e abordado pelo vendedor. Depois,

investe sua força contra os meninos que teriam pintado sua van. No retorno para casa, recebem a ligação de Jaime do centro de custódia que diz que vai mudar o depoimento e assumir a responsabilidade pelo crime. A dinâmica da família é mudar de assunto e eles evitam falar do crime, o que parece ter evitado o ano todo. O discurso silenciado na série representa de modo consistente como o indivíduo é moldado por estruturas — discursos — ideológicas subjacentes e como é posicionado dentro dessa estrutura. Tanto adultos quanto adolescentes são incapazes de compreender e interpretar corretamente — sem contradições ou subentendidos — os códigos das mídias que afetam os envolvidos na série.

3. ANÁLISE DE DISCURSO (AD)

Para Maingueneau e Charaudeau (2020, p. 61), discurso “não pode ser confinado nos limites de um texto, de uma obra, de uma ciência, ou mesmo de um domínio circunscrito de objetos”. O objetivo da AD é entender como a linguagem é usada para criar significado e moldar a realidade social. O discurso não opera sobre a realidade, mas sobre outros discursos e resulta da influência de correntes pragmáticas a partir das ideias-força: a) discurso supõe uma organização transfrástica; b) é orientado; c) é uma forma de ação; d) é interativo; e) é contextualizado; f) é assumido; g) é regido por normas; e h) é assumido em um interdiscurso (Maingueneau; Charaudeau, 2020). Utilizando a AD, — o *corpus* a qual pretende-se analisar — pode ser estudado por mais de um viés, uma vez que a metodologia não limita-se a uma leitura superficial, mas a uma análise profunda e interpretativa, que explora elementos como as posições do sujeito, os recursos discursivos, os discursos dominantes, vozes excluídas, silêncio e ênfase, reações entre linguagem e contexto, contradições e inconsistências, e tons de discurso produzidos em determinado contexto.

Para Baccega (2015, p. 120), o sujeito é interpelado, oprimido e libertado pelo discurso, sendo este capaz de modelar comportamentos: “O discurso não é estritamente só isto ou aquilo. Pode-se dizer que ele é predominantemente algo, mas não que ele tem só um aspecto. Daí a luta para a constituição dos sentidos”. O sentido seria atribuído na forma social da narrativa, “se não houver narrativa, a palavra não terá sentido” (Baccega, 2015, p. 120), ou seja, o sentido da palavra é o sentido da sociedade.

As questões do cotidiano globalizado em rede foram colocadas na narrativa de modo que a realidade da família retratada se aproxima de qualquer outra família. A narrativa expõe a crise na escola e nos relacionamentos interpessoais; a mediação das relações pelas redes digitais; o abismo nos relacionamentos entre pais e filhos; a cultura de algoritmos; a temeridade do *bullying online*; as linguagens inacessíveis para determinados grupos; e as mudanças de comportamento da geração que cresceu em paralelo com o desenvolvimento das tecnologias digitais. O universo ficcional é impregnado de valores, problemas e vivências

da realidade: como escrevemos na primeira sentença — a imaginação alinha a realidade.

Utilizando as categorias analíticas de análise de padrões e relacionamentos — seguindo a formação discursiva e o interdiscurso da AD —, detalharemos três núcleos de sentido nas cenas que evidenciam a carga de desconhecimento sobre os códigos em rede: 1) Discurso Dominante; 2) Interdiscurso; e 3) Assuntos Silenciados.

3.1 Discurso dominante

O discurso dominante na série refere-se ao machismo e à misoginia difundidos nas redes sociais em códigos específicos, como ideologias motivadoras do crime. A ideia de que o homem prevalece sobre a mulher, física e intelectualmente, está implicada nos embates travados por Jamie e Katie no Instagram. Haidt defende que, para os meninos, o mundo digital é um refúgio em que encontram liberdade total e os limites podem ser ultrapassados, promovendo experiências de choque (Haidt, 2024). Outros autores também abordam a questão do mal-estar masculino, como Richard Reeves (*Of Boys and Men*), Hanna Rosin (*The end of Man*), Andrew Yarrow (*Man out*), Kay Hymowitz (*Manning Up*), Philip Zimbardo e Nikita Coulombe (*Man, Interrupted*), e Warren Farrel e John Gray (*The Boy Crisis*). Eles falam dos meninos colapsando nas escolas, homens perdendo espaço no mercado de trabalho, pais perdendo conexão com seus filhos, um sistema econômico que não valoriza a força física, o encurtamento do brincar, a supervisão exagerada dos pais, o impacto do universo digital de jogos online e redes na interação social dos meninos. São desafios estruturais da sociedade que vem causando declínio na saúde mental dos adolescentes.

Jamie estava sendo atacado no Instagram — em uma campanha de *cyberbullying* iniciada por Katie — sendo chamado de feio e rotulado como incel. As redes sociais foram a mola propulsora para o movimento dos incels. Atualmente, os fóruns constituem o que se chamou de machosfera/manosfera, um termo genérico para comunidades misóginas sobrepostas, em que são expostas as frustrações que envolvem tanto as mulheres quanto a incapacidade de suportar a rejeição e a segurança dos homens que mantém relações. No geral, os depoimentos demonstram ressentimento e incitam a violência. Katie usava emojis para indicar que Jamie seria incel, mas apenas os adolescentes reconheciam esse código. Ou seja, existe uma semântica da gramática digital que reforça o discurso machista e misógino e que é ilegível e incompreensível para os adultos da narrativa.

Quem decodifica a comunicação nas redes é o filho do inspetor, Adam, que estudava na mesma escola que Jamie e Katie. Adam mostra os posts de Jamie para Bascombe e conclui que o pai deve achar que “ela está sendo legal com Jamie”, mas explica que o comprimido vermelho significa que Jamie é virgem e vai ser para sempre. Ele diz:

– O comprimido vermelho é tipo “eu vejo a verdade”. É um chamado à ação da manosfera.

– Ela está dizendo que ele sempre vai ser. Você vai ser virgem para sempre... basicamente... e todos aqueles que colocaram coração estão concordando com ela.

– Posso te mostrar outras 15 mensagens enviadas para o Jamie... emojis diferentes dizendo a mesma coisa (Adolescência, 2025).

Emojis não seriam apenas representações de estados de comportamento ou reações às mensagens em texto, áudio e vídeo; eles teriam constituído uma linguagem entrelaçada com relações ideológicas de poder que molda estruturas em que as pessoas se posicionam. Esses códigos semânticos são desconhecidos porque ficam restritos a determinados grupos ou porque existem contradições e inconsistências sobre o conjunto de significados. Entre os adultos da série, apenas a psicóloga confrontou o código com Jamie. Ela mostra as postagens e interpela Jamie sobre o significado dos emojis de *feijões* (*kidney beans*), ao que Jamie responde:

- Ela está fingindo que eu faço parte dessas comunidades.

- As que dizem que as mulheres não estão nem aí para os homens.

- Sei por que todo mundo ficava falando disso. Essa coisa de incel, eu dei uma olhada, mas não gostei (Adolescência, 2025).

Ele conta que não fazia parte das comunidades e que se aproximou de Katie depois que fotos nuas dela circularam pela rede; queria ajudá-la a superar o vexame. Depois, ela teria entrado no perfil dele e usado os emojis do código incel: a) pílula vermelha – símbolo da verdade por trás da dinâmica dos gêneros; b) dinamite – significa que é a pílula vermelha explodido e que aquela pessoa é incel; c) emoji 100 – representa a regra 80-20 e indica que aquela pessoa é incel; d) feijões – para quem se identifica como incel ou quer indicar um incel. Esses emojis reforçam os estereótipos, principalmente em redes como 4Chan e Reddit. Fica claro que Katie e Jamie estavam sendo intimidados: ela com o vazamento de fotos nuas no Snapchat; ele com os comentários públicos e curtidas no Instagram. Os perfis nas redes sociais são construídos como espaços de identidade idealizada, exibindo uma intimidade inventada e o fracasso em manter essa identidade — quando exposta, cancelada ou ignorada — gera crises subjetivas profundas. O discurso é marcado por códigos da manosfera e da percepção distorcida de sexo e relacionamentos; é um ambiente em que o machismo, a misoginia e a violência são alimentados pela influência disruptiva das mídias sociais digitais disponíveis na palma das mãos dos jovens, nos smartphones.

3.2 Interdiscurso

“Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos” (Charaudeau; Maingueneau, 2020, p. 286), logo, interdiscurso é um conjunto estruturado das formações

discursivas que se relacionam uns com os outros e que nos auxilia a interpretar de forma contextualizada. Considerando a ancoragem social do discurso na narrativa da série, elencam-se os seguintes discursos que se atravessam e complementam: a) o da adolescência; b) das relações interpessoais; c) da escola como formadora de indivíduos; e d) dos usos e apropriações das mídias digitais.

A representação da adolescência passa por um conjunto de elementos materiais e sociais que determinam o comportamento adolescente. Forjada no laço social, a adolescência como conceito só se consolidou a partir do século XX e sua construção social foi um processo histórico: na Antiguidade, o jovem era de responsabilidade do Estado; na Idade Média, era de responsabilidade da Igreja; a partir do Renascimento, houve uma diferenciação maior entre a criança e o adulto — e a industrialização modificou os laços familiares que tornaram-se exclusivamente sentimentais —; e na era Moderna, a concepção de adolescência estava disseminada no meio social, designando um período curto de transição entre a infância e a idade adulta; “um encurtamento da infância e um alongamento da velhice” (Coutinho, 2009, p. 50) com peso para as descobertas, experiências e privação de riscos. O discurso sobre o adolescente é que se trata de uma fase difícil de relacionamento, muitas mudanças, angústias e inseguranças, e de difícil compreensão pelos adultos.

As relações sociais passam pelas representações de poder e de papéis sociais. “A relação de poder existe na medida em que algumas definições da situação são mais legítimas do que outras, e essa legitimidade é a resultante de quem tem o poder de propor e sustentar a definição” (Gastaldo, 2008, p. 150), como propuseram Goffman (1967) e Durkheim (2002). A despeito de todas as discussões empreendidas no campo das humanidades — como questões de raça, gênero, sexualidade, classes sociais, autoridade, controle social, entre outras —, o debate avança lentamente para amenizar desigualdades e oferecer uma estrutura social equilibrada. O discurso de poder atravessa esses temas na série porque refere-se ao vexame, à vergonha e ao embaraço, que são formas fundamentais de coerção social. Durkheim (2002) coloca a vergonha e o medo do ridículo como punições diretas; perde-se a “face”: “o trabalho de face é o esforço que cada um de nós faz para manter-se à altura da dignidade que projetamos sobre nós mesmos, à altura do tratamento que acreditamos merecer por parte dos outros” (Gastaldo, 2008, p. 151). Na série, a vergonha sobre os códigos está refletida no discurso e nas atitudes dos adultos por total desconhecimento, e no dos adolescentes, por não compreenderem as consequências do discurso de poder imbuído nas interações. Jamie repete muitas vezes “*Eu não fiz nada de errado, não é?*”. A ausência de letramento midiático e digital seria um fator para a vulnerabilidade psíquica.

O discurso sobre a escola também é assumido num interdiscurso. A escola é uma instituição social responsável por transmitir conhecimentos e regras, e de desenvolver habilidades para a formação dos indivíduos e à atuação em sociedade. Para Durkheim (2002), a educação é uma forma chave para a socialização, transmitindo valores comuns e que, ao mesmo tempo, contribui para

reproduzir desigualdades por meio do individualismo competitivo, sem desenvolver o senso crítico da ordem social. As críticas sobre o sistema educacional refletem uma estrutura consolidada, compulsória, burocrática, limitadora e lenta para acompanhar as mudanças promovidas pela tecnologia, e insuficientemente hábil para debater o que acontece nas escolas e fora dela. A educação fundamental voltada exclusivamente para estatísticas de desempenho acadêmico não tem espaço na grade horária para discussões sobre o indivíduo na sociedade, nos relacionamentos e no curso da vida. Quando os inspetores visitam a escola de Jamie e Katie para interpelar os estudantes — na busca de informações sobre o crime —, comentam sobre a toxicidade do ambiente escolar, como se sentiam desajustados a ele e a sensação de que nada havia mudado até aquele momento. No entanto, a educação não deveria ser um campo separado da sociedade, uma vez que exerce papel na reprodução cultural da sociedade e em suas desigualdades. As questões sociais — incluindo as interações pessoais e virtuais — deveriam constar no currículo escolar.

A cibercultura — a cultura da tecnologia midiática digital vigilante — perpassa toda a narrativa; as telas são onipresentes. O *smartphone* tornou-se uma extensão humana para a memória, o planejamento, as transações comerciais e financeiras, os relacionamentos, o trabalho, a vida social, o entretenimento, o consumo de narrativas, informações e pornografia, bem como para a manutenção de grupos que cultivam crenças filosóficas, religiosas e políticas. A origem das imagens — que provam o crime de Jamie — advém das câmeras de segurança, que vigiam a cidade 24/7 e a motivação vem das fotos e emojis publicados nas redes sociais; a imagem reproduzida nas telas representa a verdade. A cibercultura está incorporada à contemporaneidade já incutida nos modos de falar, pensar e se movimentar; ela modula a sociedade constituindo o pilar do sistema econômico atual. A questão é que por estar ao alcance das mãos de todas as pessoas, seus usos e apropriações geram preocupação legítima sobre a disseminação de discursos de ódio e de notícias falsas com objetivo de manipulação e estimulação a crimes e infrações que impliquem o direito à vida, ou que desrespeitem as individualidades humanas. O *cyberbullying* — como apresentado na série —, é tópico recorrente na vida das crianças e adolescentes, provocando desequilíbrio emocional e traumas profundos. A recente proibição dos usos de telefones em salas de aula tem como um dos seus objetivos amenizar o problema. No entanto, a prática é continuada fora da escola e o constrangimento desproporcional e gratuito segue sem advertências até a ocorrência de casos graves, como o retratado pela série.

3.3 Assuntos silenciados

Na AD, aquilo que não é vocalizado — as palavras não ditas — é usado para criar significado e moldar a realidade social. O silêncio para Orlandi (1999) é um elemento do discurso e pode manifestar-se de diversas formas

como: a) Silêncio Comum, que é o interdito comum, necessário para que a comunicação se estabeleça; b) Silenciamento, quando um agente impede o outro de falar, produzindo um silêncio forçado; c) Silêncio cúmplice, que mesmo sem um ato direto torna-se cumplicidade com a intenção de silenciar; e d) Silêncio presença, que quando silenciado o sujeito se torna mais presente deixando vestígios de um espaço de significação que não está vazio.

Na narrativa analisada, a forma de Silenciamento é uma variável que não se manifesta, porque todos gostariam de conhecer os fatos e as motivações. Jamie não diz que esfaqueou Katie, mas as imagens revelam. Eddie não revela que desconhece as atividades do filho e acredita nele até a exposição da cena. A melhor amiga de Katie na escola se nega a falar sobre sua relação, do mesmo modo que o amigo de Jamie que teria lhe dado a faca. O professor que Jamie aponta como seu preferido está sempre atrasado para as aulas e passa os vídeos ao invés de promover uma aula expositiva e dialogada. A diretora da escola transmite a função de acompanhar os inspetores pela escola para uma professora. A psicóloga é interpelada pelo vigia do centro de custódia, que indica no seu discurso que por olhar as câmeras ele teria mais capacidade de redigir o laudo, mas ela silencia. O pai interpela os jovens que pixaram sua van, mas eles não respondem. Os interdiscursos incorporados dos discursos dominantes calam os personagens sobre as responsabilizações sobre o crime e o silêncio impõe-se por ignorância dos fatos, do medo da vergonha, da cumplicidade nas infrações e no crime, e da cumplicidade na manutenção do *cyberbullying*. O silêncio permite o desdobramento das interpretações sobre a participação de cada personagem e as reações emocionais individuais e coletivas. No episódio em que o pai tenta "apagar" com tinta a frase difamatória pixada em sua van, percebe-se na interação com o vendedor da loja que o silêncio de Jamie poderia ter criado centenas de versões do crime, inclusive, uma que justificaria e inocentaria seu filho. Apesar da custódia e do sigilo policial, a vida de sua família estava exposta, tanto nas redes quanto nas ruas.

4. CONCLUSÃO

Para a Sociologia, os códigos semânticos de discursos são fruto da cultura, do ambiente, das tecnologias disponíveis, do modo de vida, da organização familiar, de orientações religiosas e do modelo socioeconômico. Por esse motivo, os pais sempre tiveram e continuarão tendo dificuldades em compreender a linguagem dos adolescentes, independentemente das tecnologias que estejam disponíveis. Esse código pode ser expresso pelo repertório gestual, vestimenta, linguagem, acessórios ou postura. Porém, esse discurso sobre a adolescência — de que são irreconhecíveis e que vivem num mundo paralelo — precisa ser quebrado. É preciso pensar como desmistificar essa fase e tornar os adultos responsáveis por oferecerem recursos internos

para aprenderem a lidar com emoções, sentimentos e interações sociais, porque essas interações acontecem em sua maioria no ambiente digital; os adultos deveriam protegê-los. O ambiente virtual não foi planejado para crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento emocional, mental e social, portanto, não podemos abandoná-los em frente às telas sem regras de segurança ou privacidade.

O ambiente digital é potencializador de riscos ao exercício de direitos e ao bem-estar de crianças e adolescentes expostos virtualmente. As inovações devem ser acompanhadas pela constante atualização de políticas públicas que tenham como objetivo regular o ambiente digital; a democratização do acesso à rede deve considerar a potência dos conteúdos de desinformação, racistas, violentos e de teor comercial. Como apresentado na série “Adolescência”, sempre haverá formas de *hackear* o sistema criando significados para códigos de uso generalizados — como no caso dos emojis operando como estratégia de *cyberbullying* — e, por isso, a necessidade cada vez maior de investimentos em letramento digital e educação midiática.

O Brasil realizou uma consulta pública na plataforma Participa + Brasil sobre o “uso de telas por crianças e adolescentes” que resultou na publicação do “Guia sobre Usos de Dispositivos Digitais”, em março de 2025 pela Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação da Presidência da República (SPDIGI/SECOM/PR) (Crianças [...], 2025). Com informações de usos de telas e preferências de redes sociais, o guia esclarece sobre idades adequadas para acesso a mídias e conteúdos, a necessidade de mediação familiar, usos de jogos digitais, sinais de alerta sobre uso excessivo de dispositivos, canais de denúncia etc. No Brasil, 44% das crianças com até 12 anos possuem celular próprio e as plataformas preferidas são YouTube (67%), WhatsApp (49%), YouTube Kids (44%) e TikTok (42%); entre 9 e 17 anos, 83% possuem perfil na rede social. A pesquisa TIC Kids Online Brasil (2021) mostrou que nesta faixa etária, 44% procuraram fazer novos amigos pela internet e 19% adicionaram pessoas que não conheciam em seus perfis. As redes sociais foram o principal meio (28%), pelo qual adolescentes de idades entre 11 e 17 anos tiveram contato com desconhecidos e como segundo meio os jogos online (15%).

De acordo com a classificação de riscos do projeto *Children Online: Research and Evidence* (CO.RE, [2025]), em relação à posição da criança, os riscos podem ser de: conteúdo, contato, conduta e contrato; quanto à natureza, os riscos podem ser de valores, agressivos ou sexuais. A classificação considera os riscos transversais envolvendo violações de privacidade, saúde física e mental, desigualdades e discriminação, conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1: CO.RE: Classificação de riscos online para crianças e adolescentes

Tipos de riscos	CONTEÚDO A criança ou o adolescente se envolvem ou são expostos a conteúdos potencialmente danoso.	CONTATO A criança ou o adolescente vivenciam ou são alvo de contatos potencialmente danosos de adultos.	CONDUTA A criança ou o adolescente testemunham, participam ou são vítimas de condutas potencialmente danosas entre pares.	CONTRATO A criança ou o adolescente são parte de ou são explorados por um contrato potencialmente danoso.
Agressivo	Violento, sangrento, explícito, racista, odioso ou informação e comunicação extremista.	Assédio, perseguição (<i>stalking</i>), ataques de ódio, vigilância indesejada ou excessiva.	<i>Cyberbullying</i> , comunicação ou atividade de ódio ou hostil entre pares, como trollagem, exclusão, ato com o intuito de causar constrangimento público.	Roubo de identidade, fraude, <i>phishing</i> , golpe, invasão e roubo de dados, chantagem, riscos envolvendo segurança.
Sexual	Pornografia (danosa ou ilegal), cultura da sexualização, normas opressivas para a imagem corporal.	Assédio sexual, aliciamento sexual, sextorsão, produção ou compartilhamento de imagens de abuso sexual infantil.	Assédio sexual, troca não consensual de mensagens sexuais, pressões sexuais adversas.	Tráfico para fins de exploração sexual, transmissão de conteúdo pago de abuso sexual infantil.
Valores	Informação incorreta/desinformação, publicidade imprópria para idade ou conteúdo gerado pelos usuários.	Persuasão ou manipulação ideológica, radicalização e recrutamento extremista.	Comunidades de usuários potencialmente danosas, como automutilação, antivacinação, pressões adversas entre pares.	Jogos de azar, filtro bolha (filtro de seleção de conteúdos por semelhanças), microsegmentação, padrões ocultos de design modelando a persuasão ou a compra.
Transversais	Violações de privacidade (interpessoal, institucional e comercial). Riscos para a saúde física isolamento, ansiedade). Desigualdades e discriminação (inclusão/exclusão, exploração de vulnerabilidades, vies dos algoritmos/análise preditiva)			

Fonte: Livingstone e Stoilova (2021). Traduzido por SaferNet Brasil, Cetic.br e Nic.br.

O CO.RE aponta a necessidade de educação midiática e letramento digital e ressalta que embora os riscos existam, nem todo adolescente vai estar exposto da mesma forma. Características individuais como gênero, idade, traços de personalidade, frequência e uso de mídias podem modelar as experiências de cada um. Portanto, tanto crianças quanto adolescentes, e, principalmente adultos, precisam desenvolver habilidades requeridas para a utilização dos meios digitais sem riscos de ordem física ou psicológica.

Apesar das regulações sobre as atividades digitais estarem sendo discutidas há 30 anos, a questão que envolve os impactos e riscos de usos de telas, mídias sociais e de outras tecnologias por adolescentes e crianças não tem uma resposta simples e direta, e deve-se evitar conclusões simplistas e precipitadas. O ecossistema da comunicação contemporânea compreende múltiplas finalidades e interesses que devem ser sobreponderados nas discussões sobre as regulações para que possam reduzir riscos e danos para crianças e adolescentes no futuro.

A análise desenvolvida sobre a série “Adolescência” evidencia a necessidade de se promover a educação midiática como eixo fundamental do debate contemporâneo. A narrativa mostra adolescentes e adultos atravessados por códigos digitais incompreensíveis, revelando como a ausência de letramento midiático amplia vulnerabilidades psíquicas, sociais e institucionais.

Emojis, posts e interações virtuais funcionam como linguagens cifradas que adultos e adolescentes não conseguem decodificar sem noção das consequências. Esse desencontro geracional — apontado como um problema de escuta e interpretação entre gerações — expõe como a sociedade ainda não desenvolveu ferramentas educativas eficazes para lidar com o digital.

A série não dramatiza uma trama policial, mas atua como metáfora das lacunas da escola e da família na preparação crítica de jovens frente às mídias digitais. Ao destacar o *cyberbullying*, a misoginia nos códigos da manufatura, a estetização tóxica nas redes sociais e os silêncios cúmplices das instituições e interações, a análise evidencia uma política sistemática de letramento midiático e informacional, que poderia fornecer aos adolescentes recursos para compreender, interpretar e resistir a tais discursos. A relevância pública do tema é inegável, tanto para o debate acadêmico quanto às políticas públicas, bem como à cidadania digital: o ambiente digital tornou-se espaço central de socialização, mas também de manipulação, violência simbólica e riscos à saúde mental.

Para que o debate seja ampliado, a análise ilustra a urgência de incorporar a educação midiática como prática pedagógica e política, pois sua ausência perpetua desigualdades, fragiliza o debate democrático e deixa adolescentes e adultos desarmados diante de discursos que circulam em redes digitais — questão central para o debate público contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Discurso, ficção e realidade. A construção do "real" e do "ficcional". In: FIGARO, Roseli (org). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.

BALBANI, A. P. S.; KRAWCZYK, A. L. Impacto do uso do telefone celular na saúde de crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 430-436, set. 2011. Disponível em: scielo.br/j/rpp/a/CQxCtrvhkrW6GdqgKPVLZ4v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2025.

CARR, Nicholas. **Geração superficial**: o que a internet está fazendo com nossos cérebros. Rio de Janeiro: AGIR, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação, as pontes da linguagem. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 16, n. 46, p. 314-332, maio/ago. 2019, p. 314.

CO.RE. 2025. Disponível em <https://core-evidence.eu>. Acesso em: 1 mai. 2025.

COUTINHO, Luciana. **Adolescência e errância**: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2009.

CRIANÇAS, adolescentes e telas Guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, DF: SECOM/PR, 2025. [guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_verseoweb.pdf](#). Acesso em: 17 nov. 2025.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EYAL, Nir. **Hooked (engajado)**: Como construir produtos e serviços formadores de hábitos. Cascavel, PR: AlfaCon, 2020.

FREUD, Sigmund. **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (o caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obras Completas, v. 10).

GASTALDO, Edson. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/GSnnXYtjYwVXYpLLkDWRW4w/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Interaction ritual**. Garden City, New York: Doubleday, 1967.

HAIDT, Jonathan. **A Geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LINDSTROM, Martin. **Buy.ology**: truth and Lies About why we buy. New York: Randon House Inc., 2008.

LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya. LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya. **The 4Cs: Classifying Online Risk to Children: CO:RE Short Report Series on Key Topics**. Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung Hans-Bredow-Institut (HBI), 2021. DOI: <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>.

MUSSE, Mariana Ferraz. **Narrativas fotográficas no Instagram**: autorrepresentação, identidades e novas sociabilidades. Florianópolis: Insular, 2017.

ORLANDI, Eni Pontes. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 19, n. 2, jul./dez. 2014, p. 17.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE METROLOGIA. **O novo Sistema Internacional de Unidades (I)**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Metrologia; Sociedade Brasileira de Física, 2019. Disponível em: https://metrologia.org.br/wpsite/wp-content/uploads/2019/07/Cartilha_O_novo_SI_29.06.2029.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

TIC Kids Online Brasil. **CETIC.br**, 2021. Disponível em <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/> Acesso em: 24 nov. 2025.

TWENGE, Jean. **iGen**: porque as crianças superconectas de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta. São Paulo: nVersos, 2018.

O dilema do celular: da proibição à mediação pedagógica e o desafio das competências digitais

Fernanda Ribeiro Barros

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), pesquisadora do grupo de pesquisas educ@mídias. com – Educação para as Mídias em Comunicação
E-mail: fernandryb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2152-0753>.

Viviane Euclides da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), pesquisadora do grupo de pesquisas educ@mídias. com – Educação para as Mídias em Comunicação
E-mail: vieuclydes@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4736-420X>.

Alexandre Farbiarz

Doutor e Mestre em Design (PUC-Rio), Mestre em Educação e Linguagem (USP), professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (UFF), coordenador do grupo de pesquisas educ@mídias. com – Educação para as Mídias em Comunicação
E-mail: alexandrefarbiarz@id.uff.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2237-7074>.

Resumo: Objetivamos analisar o dilema do uso de celulares na Educação Básica. Por meio de formulários aplicados a educadores do Ensino Fundamental 1 e 2 da rede municipal de Niterói, examinamos como a cultura digital transforma a educação, focando no embate entre proibições legais e demanda por competências digitais da Base Nacional Comum Curricular e dos referenciais curriculares de Niterói. Concluímos que a simples proibição do celular é ineficaz e contraditória com a necessidade de formar cidadãos digitais críticos. A chave para a resolução desse dilema reside na mediação pedagógica qualificada, na formação continuada de educadores e na criação de políticas escolares colaborativas.

Palavras-chave: comunicação; educação; celular; mediação pedagógica; Base Nacional Comum Curricular.

Abstract: We aim to analyze the dilemma surrounding the use of mobile phones in Basic Education. Based on questionnaires administered to teachers in the municipal school system of Niterói — covering both early and upper elementary levels—we examine how digital culture is transforming education, focusing on the tension between legal prohibitions and the demand for digital competencies established by the Brazilian National Common Curricular Base and Niterói's local curricular guidelines. We conclude that simply banning mobile phones is ineffective and contradicts the need to educate critically aware digital citizens. The key to resolving this dilemma lies in qualified pedagogical mediation, continuous teacher training, and the development of collaborative school policies.

Keywords: communication; education; mobile phone; pedagogical mediation; Brazilian National Common Curricular Base.

Recebido: 17/07/2025

Aprovado: 07/11/2025

1. INTRODUÇÃO

A revolução digital — que permeia quase todos os aspectos da sociedade contemporânea — tem sido particularmente transformadora no campo educacional. Os dispositivos tecnológicos onipresentes nas vidas dos jovens e na escola emergiu como um fenômeno que redefine a interação entre educadores, educandos e conteúdos, criando um cenário educativo. Essa nova realidade digital — caracterizada pelo fluxo contínuo de informações, instantaneidade e interatividade — impõe um desafio complexo aos sistemas educacionais: como integrar essa ferramenta de forma produtiva no processo de ensino-aprendizagem, evitando seus potenciais malefícios e potencializando seus benefícios?

Vale ressaltar que, com a pandemia de covid-19, a dependência e o papel dos celulares no ambiente educacional foram intensificados. Nesse contexto, o celular tornou-se uma ferramenta pedagógica central e, muitas vezes, a única ponte para a continuidade do aprendizado. Essa mudança revelou a urgência do debate sobre a integração tecnológica, expondo a versatilidade dos dispositivos móveis e as lacunas na infraestrutura escolar, formação docente e estratégias pedagógicas. A partir desse ponto, a discussão sobre a inserção de tecnologias digitais na educação alcança um novo nível de complexidade e prioridade.

Na perspectiva freireana, compreender o impacto da cultura digital na escola exige reconhecer que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Não se trata apenas de introduzir ou proibir tecnologias no ambiente escolar, mas de construir práticas que possibilitem aos educandos serem sujeitos ativos na produção de saberes e alinhados às suas realidades sociotécnicas e culturais.

Assim, pretendemos revisar a relação entre Comunicação e Educação, analisando as transformações no ambiente escolar com a crescente presença do celular. Discutimos como a cultura digital impacta as práticas educativas, propondo reflexões sobre a mediação crítica do uso do celular em sala de aula, articulando as perspectivas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e a legislação vigente, bem como os referenciais da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

Para aprofundar essa discussão, o estudo integra contribuições de estudos recentes e análises de dados coletados, por meio de formulários aplicados a educadores do Ensino Fundamental (EF) 1 e 2 do município de Niterói (RJ). Embora o estudo adote abordagem quali-quantitativa descritiva, a investigação educacional na cibercultura não está limitada à coleta de dados, sendo também um processo formativo. Aproximamo-nos da pesquisa-formação proposta por Santos (2005), que entende a pesquisa como prática de implicação e aprendizagem compartilhada, na qual os sujeitos são coautores na construção de saberes sobre o uso das tecnologias digitais. Essa perspectiva amplia o alcance metodológico do estudo, abrindo caminho para compreendermos o celular como

dispositivo formativo e propor estratégias de formação docente que superem a simples constatação do “descompasso” identificado nos resultados.

Pesquisas-ação em escolas públicas indicam a apropriação pedagógica crítica do celular. Alves e Vieira (2015) relatam que o uso orientado do celular em intervenções — registros e compartilhamentos via WhatsApp — favoreceu a aprendizagem colaborativa e as práticas comunicativas dos educandos. Isso sublinha que o sucesso pedagógico do celular depende de planejamento docente alinhado à proposta da pesquisa-formação, que integra investigação e formação.

2. A CONTRADIÇÃO ENTRE A RESTRIÇÃO E A PROMOÇÃO DA CULTURA DIGITAL

Na contemporaneidade, a sala de aula passou a ser um ambiente híbrido, onde o digital e o presencial se entrelaçam. A integração das tecnologias digitais — como plataformas educacionais, aplicativos e redes sociais — não somente potencializa o aprendizado, mas também traz desafios significativos para a educação tradicional. A sala de aula é transformada em um espaço de construção colaborativa do saber, no qual o educando não é mais um receptor passivo da informação, mas também é produtor de conteúdo, interagindo com diversos meios e fontes de conhecimento. Essa necessária revisão dos métodos pedagógicos dialoga diretamente com Freire (1996, p. 25), quando afirma que “[...] não há docência sem discência”, destacando que a aprendizagem significativa só é concretizada quando o educando deixa de ser mero receptor e passa a ser protagonista na construção coletiva do conhecimento — papel essencial no enfrentamento dos desafios da cultura digital.

A persistência do debate sobre atenção em sala é, contudo, anterior à revolução digital. Como aponta Cortella, o que “atrapalha” o educando em sala é o debate recorrente na história da educação (Celular [...], 2025). Ele lembra que antes a preocupação era com revistas como a *Capricho*, que competiam pela atenção dos educandos. Esse paralelo histórico reforça a ideia de que o foco não deve ser no objeto, celular ou revista, mas na gestão da atenção, na intencionalidade do uso e na capacidade da escola em mediar a relação do educando com estímulos externos, pois a educação é, em essência, ato comunicativo.

Razzo (2025) argumenta que a interconectividade roubou dos jovens “o direito de se entediar” — condição essencial para o desenvolvimento do pensamento. O autor, citando o psicólogo social Jonathan Haidt (2024) correlaciona o aumento exponencial de ansiedade e depressão entre adolescentes com a ascensão da infância baseada no celular, onde o mundo real é superprotegido e o digital carece de limites. Para Haidt (2024), a lógica da hiperconectividade — que não tolera silêncio ou vazio — reconfigurou a infância, tornando a escola refém da “pedagogia do agrado”. Essa visão desafia a ideia de que a aula deve ser entretenimento e defende que o aprendizado

exige esforço, atenção e, paradoxalmente, a capacidade de suportar o tédio, que antecede a curiosidade e o sentido.

3. O DESAFIO DA PROIBIÇÃO E AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS RECENTES

As discussões mais recentes reforçam que a proibição do celular nas escolas tende a deslocar o foco dos problemas reais, como a falta de formação docente e as desigualdades de acesso às tecnologias. Mesquita (2025) argumenta que a interdição institucional funciona como mecanismo disciplinar que silencia práticas criativas e ignora o papel cultural do dispositivo na socialização dos jovens. O autor propõe que políticas educacionais devem substituir a lógica da restrição por uma abordagem formativa, centrada na educomunicação e na construção de competências digitais críticas. A escola deve ser vista como território de mediação e autoria tecnológica e não de vigilância.

Contudo, a Lei nº 15.100/2025, ao restringir o uso de celulares na Educação Básica, está fundamentada na necessidade de manter a concentração dos educandos e prevenir o *bullying* virtual (Brasil, 2025). Tais preocupações são legítimas, considerando o impacto real que o uso não mediado dos dispositivos pode causar no processo de aprendizagem e na convivência escolar. A proposta de Razzo (2025, p. 1) — de retirar os celulares das escolas por uma questão de saúde pública — está alinhada a essa preocupação da legislação, sugerindo que “[...] onde o celular sai, o sono melhora, o rendimento aumenta e a ansiedade recua”.

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

Parágrafo único. Para fins desta Lei, consideram-se sala de aula todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação.

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.

§ 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.

§ 2º Ficam excepcionadas da proibição do caput deste artigo as situações de estado de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior.

Art. 3º É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins:

I - Garantir a acessibilidade;

II - Garantir a inclusão;

III - atender às condições de saúde dos estudantes;

IV - Garantir os direitos fundamentais (Brasil, 2025).

A leitura da Lei nº 15.100/2025 revela uma abordagem predominantemente proibitiva que trata o celular como elemento externo e potencialmente prejudicial ao ambiente educativo. Não há, na redação legal, menção a estratégias de uso pedagógico do celular, tampouco a propostas de formação docente para mediação crítica das tecnologias (Brasil, 2025). Essa postura entra em contradição com os princípios expressos nos documentos curriculares mais atuais como a BNCC (Brasil, 2018), visto que muitas escolas e educadores têm adotado o celular como ferramenta pedagógica inovadora, que permite o acesso aos conteúdos educacionais online, aplicativos de aprendizagem e às plataformas colaborativas. Além disso, a proibição do uso do celular pode ser vista como resposta conservadora frente ao desafio tecnológico que as escolas enfrentam, ao tentarem integrar de forma eficaz as tecnologias digitais no currículo escolar.

O Art. 3º da Lei menciona a criação de políticas claras de uso de dispositivos, oferecendo oportunidade para que as escolas desenvolvam protocolos personalizados alinhados às especificidades da comunidade escolar. Isso permite a flexibilização da Lei adaptando-a para considerar o uso de tecnologias para fins educativos e a implementação de atividades de educação midiática que abordem ética e segurança digital. Contudo, dado que as competências digitais são fundamentais, a capacitação contínua é necessária para que educadores possam guiar os educandos na construção de práticas de uso responsável e crítico.

A necessidade de formação e planejamento pedagógico é central, conforme Santos (2025), que define a intencionalidade pedagógica como elemento-chave para a aprendizagem. Ele afirma que o celular só passa a ser meio de engajamento e autoria via planejamento intencional, não pela tecnologia em si. Portanto, a exceção legal para fins pedagógicos só funciona com políticas formativas robustas e apoio institucional, sublinhando a importância da mediação docente crítica.

Para Alves (2023), a tecnologia não é neutra e sua simples restrição não capacita os indivíduos para o uso consciente e crítico que a sociedade digital exige; pelo contrário, pode privar os educandos da oportunidade de desenvolver habilidades essenciais para navegar em um mundo cada vez mais conectado, como a literacia digital e a capacidade de discernir informações em ambientes virtuais.

Pesquisas comparativas reforçam que o debate não é restrito ao Brasil. Santos (2025) aponta que políticas de restrições de celulares em escolas da

França, Espanha e Dinamarca apresentaram resultados distintos, conforme o grau de envolvimento pedagógico e formação docente. Em todos os casos, só proibir foi insuficiente para enfrentar os desafios da atenção, convivência e cidadania digital, sendo mais eficaz quando articulada a estratégias de aprendizagem móvel e letramento midiático crítico.

No contexto nacional, Mesquita (2025) adverte que medidas restritivas podem reforçar exclusões e inviabilizar o letramento midiático, especialmente quando não acompanhadas por políticas de infraestrutura e formação docente. A proibição tende a ampliar desigualdades digitais, sobretudo para educandos que dependem do celular como principal acesso à Internet. Essa crítica converge com o entendimento de que a legislação — ao transferir o peso da regulação para a escola — não enfrenta as raízes estruturais do problema, como a ausência de formação continuada e o distanciamento entre políticas tecnológicas e pedagógicas.

Após a sanção da Lei, o Ministério da Educação publicou guias e planos de aula voltados ao uso equilibrado e consciente dos celulares na escola, com foco no desenvolvimento de competências digitais e mediação pedagógica responsável. Ainda que representem avanço no reconhecimento do potencial formativo das tecnologias móveis, tais materiais surgem de forma reativa à proibição e delegam às escolas a responsabilidade pela implementação e formação docente, sem garantir políticas estruturantes de capacitação ou apoio continuado aos educadores.

4. A BNCC E OS REFERENCIAIS CURRICULARES DE NITERÓI: ALINHAMENTOS E DIVERGÊNCIAS NA CULTURA DIGITAL

Em diálogo com Maddalena (2025), é possível compreender que a Lei nº 15.100/2025 expressa uma contradição própria do nosso tempo: a mesma sociedade que em muito depende dos celulares para mediar aprendizagens e vínculos agora os proíbe em nome da concentração e disciplina. A autora denomina esse paradoxo de "entre proibições e invenções", ressaltando que as tecnologias são artefatos culturais da cibercultura e não simplesmente instrumentos. Assim, o dilema do celular na escola é também dilema de política cultural e formação docente, ultrapassando o controle de dispositivos.

A BNCC não aborda diretamente a questão do uso do celular nas escolas, mas trata das competências e habilidades necessárias para a formação dos educandos na contemporaneidade, considerando tecnologias digitais e educação midiática (Brasil, 2018). Ela menciona a necessidade de os educandos serem capazes de navegar de maneira crítica e segura no ambiente digital. Portanto, o uso do celular nas escolas deve ser mediado para que os educandos desenvolvam habilidades de cidadania digital e uso responsável.

Competência Geral 5 da BNCC: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Este trecho da BNCC enfatiza a competência crítica e ética que deve ser desenvolvida nos educandos no uso de tecnologias digitais, incluindo o celular como uma ferramenta para o protagonismo e a autoria. A BNCC vê a tecnologia como algo que precisa ser integrado à aprendizagem, de forma que permita aos educandos interagir de forma responsável e criativa no ambiente digital.

Competência específica de linguagens: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018).

Assim, encontramos a importância da utilização das tecnologias digitais como o celular para a produção de conteúdo e comunicação. A ênfase está na diversidade de públicos e na necessidade de os educandos aprenderem a se expressar adequadamente por meio dos dispositivos, respeitando diferentes contextos culturais e sociais.

Nessa perspectiva, a BNCC também sugere que os educadores integrem as tecnologias digitais ao planejamento pedagógico de forma a potencializar o aprendizado dos educandos. Algumas estratégias indicadas incluem:

- Desenvolver práticas colaborativas que utilizem plataformas digitais, como redes sociais, fóruns e aplicativos educativos;
- Incluir o letramento digital como parte do currículo, garantindo que os educandos saibam como navegar de maneira crítica e segura nas diversas plataformas digitais;
- Promover projetos de autoria e produção de conteúdos digitais, como podcasts, vídeos e blogs, em que os educandos possam usar celulares de forma criativa e pedagógica.

Em síntese, a BNCC sugere um uso mediado, ético e criticamente refletido no contexto escolar. Contudo, é fundamental ressaltar que o município de Niterói não aderiu diretamente à BNCC. A FME de Niterói possui seus próprios Referenciais Curriculares — adaptados às especificidades locais — que contemplam diretrizes explícitas sobre tecnologias e mídias, reforçando a relevância da discussão sobre o uso de celulares e a formação de competências digitais e midiáticas no contexto municipal.

A Lei nº 15.100/2025, portanto, conflita com a diretriz pedagógica da BNCC, que sugere a utilização das tecnologias de forma crítica e produtiva no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2025). Essa divergência e a peculiaridade dos Referenciais de Niterói, evidencia a ausência de articulação entre

política curricular e política legislativa, o que gera confusão nas escolas e dificulta a construção de uma cultura digital crítica e emancipadora (Niterói, 2022a).

A proposta da Lei segue um debate que já se arrasta por anos no Brasil. A discussão sobre o uso de celulares em sala de aula ganhou força com iniciativas estaduais e municipais, evidenciando a busca por diretrizes claras diante desses dispositivos. Destacamos a Lei Estadual nº 12.730/2007, de São Paulo, pioneira em proibir celulares em escolas públicas e privadas da EB (São Paulo, 2007). A partir dessa iniciativa, outros estados seguiram o exemplo, como o Rio de Janeiro, que promulgou a Lei Estadual nº 5.222/2008 e vedou o uso de celulares em salas de aula nas escolas estaduais (Rio de Janeiro, 2008).

Recentemente, a Prefeitura do Rio de Janeiro publicou o Decreto nº 53.918/2024 proibindo o uso de celulares nas escolas da rede municipal, incluindo sala de aula e intervalos, com exceções para fins pedagógicos específicos e necessidades especiais (Rio de Janeiro, 2024). Em Niterói, o debate também se intensificou. Em agosto de 2023, um Projeto de Lei foi aprovado na Câmara Municipal, visando proibir o uso de celulares nas salas de aula dos colégios municipais (Cidade de Niterói, 2023). Essa proposta seguiu para sanção do prefeito e seu texto buscava um equilíbrio: proibir o uso dentro da sala de aula e fora dela em momentos de explanação do professor ou trabalhos, mas permitir o uso com autorização expressa do docente para fins pedagógicos (pesquisas, leituras) e para alunos com deficiência ou necessidades de saúde. Essa legislação municipal — alinhada com discussões mais amplas — reflete uma abordagem que busca conciliar a necessidade de foco com o potencial pedagógico da tecnologia.

Dessa forma, o debate transcendeu a sala de aula, incorporando discussões sobre o potencial pedagógico da tecnologia e a necessidade imperativa de desenvolvimento de letramentos digitais. A BNCC, ao enfatizar as competências gerais da Cultura Digital e a responsabilidade no uso das tecnologias, também contribuiu significativamente para amadurecer essa discussão, deslocando-a de uma perspectiva puramente proibicionista para uma que valoriza a mediação pedagógica e o desenvolvimento de habilidades críticas (Brasil, 2018).

Ao considerar a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025), seu maior desafio seria conciliar sua regulamentação com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e, no caso de Niterói, com seus próprios referenciais tecnológicos e midiáticos, que preconizam a educação digital como competência essencial no currículo escolar. A educação midiática — preocupada com o uso ético das tecnologias e o desenvolvimento de habilidades críticas — precisa ser incorporada ao currículo de forma dinâmica, pois a restrição ao uso de celulares pode limitar a capacidade da escola de fomentar uma educação que prepare os educandos para seu uso consciente. Como destaca Freire (1996), a educação libertadora parte do princípio de que é necessário "ler o mundo", e, hoje, esse mundo é, em grande parte, digital e midiático. Na perspectiva de Santos (2014), a cibercultura transforma o educando de receptor a coautor e praticante cultural, capaz de produzir conhecimento e interagir em redes.

Os Referenciais Curriculares de Niterói (Niterói, 2022a) embora não dediquem um capítulo exclusivo ao “uso do celular”, abordam a questão de maneira intrínseca à Competência Geral 5 da BNCC: Cultura Digital (Brasil, 2018). Eles pressupõem que o celular — como uma das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) mais acessíveis —, deva ser considerado tanto um objeto de estudo quanto um instrumento de aprendizagem. A perspectiva pedagógica dos Referenciais Curriculares, portanto, transcende a mera proibição ou permissão do dispositivo em sala de aula, sendo direcionada para o fomento de um uso educacional consciente e estratégico.

Dentro dessa ótica, o celular é visto como um recurso potencial para: a pesquisa e acesso à informação em tempo real, ampliando as fontes de conhecimento; produção de conteúdo multimídia (textos, imagens e vídeos), desenvolvendo habilidades de comunicação e expressão; colaboração e interação, facilitando a construção coletiva; e ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre fluxo e veracidade das informações digitais. O enfoque é sempre na intencionalidade pedagógica, com a mediação qualificada do corpo docente.

Adicionalmente, os Referenciais — em consonância com as premissas da cultura digital —, sinalizam para a imperatividade de desenvolver nos educandos uma sólida cidadania digital (Niterói, 2022a). Isso implica na educação para o uso ético, seguro e responsável do celular —abordando temáticas cruciais como a proteção de dados pessoais —, a privacidade online, o combate à desinformação e ao *cyberbullying*, e a importância do equilíbrio saudável entre tempo de tela e outras atividades sociais e de desenvolvimento. A formação do letramento digital — compreendido como a capacidade de analisar criticamente, interpretar e produzir informações em ambientes digitais — emerge como um pilar fundamental para capacitar os educandos a navegar com autonomia e segurança no cenário digital contemporâneo. Essa abordagem curricular desafia educadores e gestores a repensarem suas práticas pedagógicas e a cultivarem um ambiente educacional que prepare os educandos para os desafios e oportunidades da sociedade digital. Santos (2014, p. 55-56) entende que:

[...] ainda que professores e estudantes tenham acesso à mobilidade ubíqua: o professor é o responsável pela produção e transmissão do conhecimento; as práticas pedagógicas acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação; a educação continua a ser, mesmo na tela do tablet conectado em banda larga, repetição burocrática e transmissão de conteúdos empacotados. Se não mudamos o paradigma educacional e comunicacional, a web 2.0 e a mobilidade ubíqua acabarão servindo para reafirmar o que já se faz. Por esses e outros motivos, precisamos acionar dispositivos de pesquisa que façam emergir ambiências formativas que permitam a mobilização de saberes em articulação com a cultura digital e as práticas docentes na interface cidade-ciberespaço.

A implementação dessa abordagem equilibrada enfrenta desafios práticos, como a necessidade de investimento em infraestrutura (WiFi de qualidade) e, fundamentalmente, em formação docente. A construção de políticas escolares

colaborativas é outro pilar, envolvendo toda a comunidade — educandos, pais, educadores e gestão — na criação de regras claras e combinadas

5. PERCEPÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM NITERÓI: DESAFIOS E POTENCIAIS DO CELULAR NA VISÃO DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Buscando investigar como educadores do EF da rede pública de Niterói percebem e lidam com os dispositivos móveis em sala de aula — identificando desafios e oportunidades —, realizamos uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, envolvendo 11 educadores de 10 escolas do EF da rede Municipal de Niterói — equivalente a 20 % das 50 unidades de EF do município ou 10,5 % das 95 escolas da rede municipal total, incluindo Educação Infantil e EJA. (Niterói, 2022b). Os dados foram coletados por meio de um questionário via *Google Forms* —distribuído por WhatsApp e Instagram, de 8 de maio a 22 de junho de 2025 —, com 21 questões — 12 fechadas, 3 condicionais e 6 abertas. A caracterização dos participantes indica que 90,9 % atuam nos Anos Iniciais¹ e 9,1 % nos Anos Finais². Quanto à experiência, 9,1 % possuem menos de 5 anos de atuação, 36,4 % entre 5 e 10 anos, e 54,5 % mais de 10 anos. Essa distribuição etária e de experiência é relevante, pois os diferentes perfis podem influenciar a percepção sobre abordagens pedagógicas e tecnológicas.

Antes da Lei nº 15.100/2025, as políticas sobre o uso de celulares pelos educandos nas escolas de Niterói já apresentavam diversidade (Brasil, 2025). A pesquisa indicou que as instituições já adotavam proibição total. Entretanto, relatos pontuais de educadores também revelaram práticas mais flexíveis — como o celular “não sendo utilizado” ou permitido “somente no recreio” e “na hora da saída” — para comunicação com responsáveis e até para “realizar alguma pesquisa em grupo na sala”. Essa variedade sugere que a Lei pode ter sido vivenciada de formas distintas, com menor impacto em algumas escolas.

Diante disso, a seção do questionário que investigou as percepções dos educadores sobre os desafios do uso do celular em sala de aula revelou um panorama complexo. As principais preocupações que afetam a comunicação e a atenção em sala são: desatenção e uso não pedagógicos (ambos 72,7 %); dificuldade com regras (54,5 %); equidade e segurança: a desigualdade de acesso (36,4 %); e *cyberbullying*/conflitos online (27,3 %). Nenhum educador indicou a ausência de desafios significativos, reforçando a percepção generalizada de que o uso do celular apresenta obstáculos.

A percepção dos 11 educadores sobre o impacto da comunicação digital no aprendizado — coletada via respostas abertas — reflete a complexidade das oportunidades e desafios. Contudo, há reconhecimento do potencial positivo: no geral, educadores mencionaram “acesso rápido à informação, ideias, inspirações, compartilhamento de práticas, trocas e saberes” e a contribuição para a colaboração. Um educador destacou que “a comunicação digital tem um grande

1 Refere-se às turmas de 1º ao 5º ano.

2 Referente às turmas de 6º ao 9º ano.

potencial sobre essa geração, os recursos, a gamificação, tudo que a tecnologia oferece pode contribuir para prender a atenção e dar significado aos conteúdos para os nossos alunos”. Essa perspectiva aponta que a comunicação digital pode democratizar o acesso aos recursos e fomentar a construção conjunta de conhecimento. Por outro lado, educadores também expressam preocupações nos impactos negativos com os educandos, pois “na escrita e na fala ficam ansiosos, não sabem esperar”, indicando dificuldade com processos que exigem reflexão. Outro educador apontou para a tendência ao imediatismo e superficialidade, em que os educandos “não querem refletir, pensar, é tudo imediato, resposta pronta e dada”. Essa busca por soluções rápidas — influenciada pela dinâmica digital — pode inibir o pensamento crítico e a análise aprofundada.

A experiência prática em utilizar o celular como recurso pedagógico revela um cenário misto e com diversos exemplos de uso intencional. Educadores relataram o aproveitamento da multimodalidade e do interesse dos educandos, como no uso para “pesquisas de música para trabalhar com os alunos a letra”. Outros ampliaram o uso para a realização de pesquisas gerais, empregando o celular como ferramenta de investigação e acesso à informação, além de registrar atividades por meio de “fotos e vídeos” e explorar “pesquisa e vídeo interativo”. Um relato destacou a utilização do celular para “pesquisa sobre animais em extinção com uma turma de alfabetização” com projeção em tela para discussão coletiva e a importância de “ensinar aos alunos sobre o bom uso do celular em sala de aula” no processo. Essa postura demonstra que o uso pedagógico do celular é visto como uma oportunidade para desenvolver a responsabilidade e a cidadania digital dos educandos, integrando o ensino ao uso consciente da tecnologia à prática curricular.

Contudo, educadores também apontaram para barreiras significativas — como a desigualdade de acesso aos equipamentos — que muitas vezes os levam a usar os próprios dispositivos. Houve também a preferência por tablets e notebooks para certas atividades —devido ao tamanho da tela e usabilidade — e a preocupação com o uso não planejado do celular, alertando para riscos de competição, discussões e a diminuição da interação social “face a face”, além da perda de oportunidades para o desenvolvimento físico e social.

Em relação à comunicação digital com educandos e responsáveis fora do horário de aula, 63,6 % dos educadores nunca utilizam essas ferramentas, enquanto 9,1 % o fazem e 27,3 % as utilizam raramente. Entre os que as empregam, o WhatsApp é usado para comunicação geral, avisos e dúvidas, e o Instagram para compartilhamento pedagógico, como ações antirracistas e divulgação da Lei 10.639/2003. Essa adesão limitada, mas com usos estratégicos, levanta questões sobre políticas e expectativas em relação à comunicação digital e seu potencial de engajamento.

A Educação Midiática é vista com forte consenso de relevância para a formação dos educandos: 54,5 % dos educadores a consideram “muito importante” e 45,5 % “extremamente importante”. A ausência de respostas negativas reforça a percepção quase unânime de seu valor. No entanto, essa unanimidade

contrasta com o preparo autoavaliado pelos educadores. Enquanto 45,5 % se sentem preparados, 36,4 % reconhecem a necessidade de mais formação e 18,2 % afirmam não se sentirem preparados para abordar temas como *fake news*, segurança online e pensamento crítico. Essa divisão ressalta a importância de investir em formação continuada para capacitar os educadores como cidadãos digitais críticos e conscientes.

A integração de tecnologias digitais e educação midiática no ambiente educacional depende do preparo e da percepção dos educadores. A pesquisa revela uma divisão na formação continuada: 45,5 % dos respondentes tiveram formação específica, mas 54,5 % nunca tiveram essa oportunidade, o que aponta para um acesso desigual. Os relatos indicam que a formação eficaz promove o uso cauteloso e intencional do celular, ajudando os educadores a ponderar benefícios, riscos e a planejar atividades com objetivos pedagógicos claros. Essa reflexão crítica sobre a integração responsável é crucial.

Em um cenário mais amplo, o PISA 2022 indica que 80 % dos educandos brasileiros relatam distrações pelo uso do celular em sala (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], 2022). Contudo, a UNESCO defende que o foco deve ser a finalidade de uso da tecnologia, exigindo políticas de integração pedagógica e governança nas escolas (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2023). Os dados de Niterói — que apontam para o despreparo docente — reforçam que o caminho é o desenvolvimento da mediação intencional.

6. DISCUSSÃO: CONFLITOS, CONSENSOS E CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

A análise dos resultados da pesquisa revela um panorama complexo e multifacetado sobre a relação entre comunicação digital, uso do celular em sala de aula e educação midiática. Essa realidade ecoa e contrasta de forma significativa com os autores, as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025).

Os resultados confirmam que a distração e o uso não pedagógicos do celular são preocupações majoritárias entre os educadores corroborando com Santaella (2013), que alerta para o impacto da hiperconectividade na capacidade de concentração. A ansiedade e o imediatismo dos educandos sugerem a influência direta da cultura da instantaneidade (Pierre, 1999), dialogando com Razzo (2025), que alerta para a inibição de processos de reflexão mais profundos em uma "geração ansiosa" moldada pela hiperconectividade. Esse cenário representa um ponto de tensão evidente, onde a dinâmica da comunicação digital — embora facilitadora do acesso à informação — impõe um novo desafio ao processo de construção do conhecimento, que historicamente demanda tempo e aprofundamento.

Apesar dessas preocupações, há reconhecimento significativo do potencial pedagógico do celular, especialmente para atividades interativas, gamificadas, pesquisa rápida e produção de conteúdo digital. Isso contrapõe-se à política de proibição na rede municipal que afeta a educação midiática, pois a ausência dos dispositivos limita práticas interativas cruciais para a cidadania digital crítica. A pesquisa mostrou que a proibição total prevalece sobre as exceções legais para uso pedagógico, tornando a permissão rara ou inexistente.

Essa limitação entra em contradição com a BNCC que incentiva o uso crítico e ético (Brasil, 2018). Questionamos sobre como ensinar o uso consciente de uma ferramenta, cuja presença é predominantemente vetada, impedindo a escola de ser o “espaço de construção, produção e intervenção” vislumbrado por Santos (2005). Nesse sentido, a carência de infraestrutura tecnológica e recursos materiais emerge como uma barreira fundamental à aplicação dos conhecimentos adquiridos em formações e para a exploração do potencial das tecnologias, agravando as desigualdades de acesso entre os educandos e desmotivando os educadores.

A relevância da educação midiática é percebida de forma quase unânime pelos educadores, alinhando-se com a BNCC (Brasil, 2018) e aos Referenciais Curriculares de Niterói (Niterói, 2022a). No entanto, essa unanimidade contrasta com o nível de preparo autoavaliado e a participação em formação continuada. Embora um número significativo se sinta preparado, a pesquisa revela que muitos educadores reconhecem a necessidade de mais formação ou não se sentem aptos para abordar temas como *fake news*, segurança online e pensamento crítico. Similarmente, a participação em formações específicas sobre o tema é dividida. Esse descompasso entre a compreensão da relevância e a efetiva capacitação dos educadores fragiliza o desenvolvimento do letramento digital dos educandos.

Apesar do consenso sobre a importância da educação midiática e o potencial pedagógico do celular nos resultados, a integração efetiva das tecnologias é um desafio. Para superar a desatenção — transformando o celular em recurso — e fomentar a cidadania digital, é essencial o desenvolvimento de Competências Digitais Docentes (CDD) — planejamento intencional, mediação crítica e inovação na avaliação, propostas por Sonego e Behar (2022). Contudo, a aplicação dessas exceções pedagógicas da Lei nº 15.100/2025, dada a realidade atual de proibição, infraestrutura precária e lacuna na formação continuada dos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dilema do celular na escola não pode ser resolvido com simples proibição, mas com abordagem equilibrada que concilie a restrição necessária — para minimizar distrações e riscos — com a mediação pedagógica intencional. Essa perspectiva alinhada às diretrizes da BNCC, aos Referenciais Curriculares de Niterói e à legislação, visa à formação de competências digitais críticas,

essenciais para que os educandos possam navegar, aprender e a se comunicarem de forma significativa e responsável na cultura digital do século XXI. Nossa pesquisa com educadores do EF de Niterói reforçou que, embora a distração e o uso não pedagógicos sejam desafios unânimes, há claro reconhecimento do potencial do celular como ferramenta para atividades interativas, pesquisa e produção de conteúdo, estando alinhada às metodologias ativas. No entanto, o estudo também revelou descompasso entre esse potencial e sua efetiva aplicação, evidenciado pela baixa frequência de uso pedagógico e pelas barreiras enfrentadas pelos docentes.

Diante dessa complexidade, transparece que a solução não reside na eliminação do dispositivo, mas na mediação pedagógica qualificada. Para Alves (2023), essa mediação é necessária para que os educandos desenvolvam o discernimento para o uso produtivo da tecnologia, mitigando riscos e aproveitando benefícios. Complementarmente, Santos (2005) defende que o educador na cibercultura deve assumir um papel de pesquisador-formador, refletindo continuamente sobre suas práticas e adaptando-as às dinâmicas digitais.

Assim, a formação continuada dos educadores é fundamental, capacitando-os no domínio técnico e na criação de estratégias didáticas que integrem o celular de forma intencional e alinhada aos objetivos de aprendizagem. O reconhecimento da importância da educação midiática pelos educadores — em contraponto à lacuna na formação e à insuficiência de recursos — reforça a urgência de políticas educacionais que priorizem o desenvolvimento profissional nessa área. A resolução da questão dos recursos materiais é fundamental para a plena realização do potencial da formação continuada.

O futuro da educação passa por essa integração inteligente e reflexiva da tecnologia, preparando os educandos para os desafios de um mundo em constante transformação, onde a comunicação digital deve ser compreendida e gerenciada de forma consciente. Para avançar, é importante que as políticas públicas priorizem o investimento massivo em infraestrutura tecnológica nas escolas, garantindo conectividade e dispositivos adequados. Ademais, é essencial implementar programas sistemáticos de formação continuada em educação midiática para o uso pedagógico das tecnologias, capacitando os educadores. Outro ponto é o desenvolvimento de protocolos claros e flexíveis para o uso de celulares, que considerem o contexto pedagógico e as exceções legais, evitando proibições rígidas que desestimulem o uso educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eliane Dias Gomes; VIEIRA, Márcia de Freitas. Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA*, 21., 2015. *Anais* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 236-245. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/16523>. Acesso em: 27 out. 2025.

ALVES, Lynn (org.). **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EdUFBA; Feira de Santana: EdUEFS, 2023.

BRASIL. **Lei nº 15.100**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 maio 2025.

CELULAR nas escolas: Cortella comenta lei que limita o uso dos aparelhos nas redes pública e privada. [S. l.: s. n.], 2025. Publicado pelo canal Uol. 1 vídeo (23 min35s). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4AtpCID4URk>. Acesso em: 29 maio 2025.

CIDADE DE NITERÓI. É aprovada a proibição de celular em sala de aula em Niterói. 17 ago. 2023. Disponível em: <https://cidadedeniteroi.com/politica/e-aprovada-a-proibicao-de-celular-em-sala-de-aula-em-niteroi/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2024.

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

MADDALENA, Tania Lucía. Entre proibições e invenções: qual é o futuro do celular na escola? **Revista Cocar**, [s. l.], p. 1-18, n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10666>. Acesso em: 27 out. 2025.

MESQUITA, Naiane Gomes de. Celulares em sala de aula: reflexões sobre a inter-relação entre comunicação e educação em tempos de proibição. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14593>. Acesso em: 27 out. 2025.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Listagem das unidades escolares do município**. Niterói, RJ: FME, 2022b. Disponível em: <https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/TP-O1-2022-LISTAGEM-DAS-UNIDADES-ESCOLARES.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói**. Niterói, RJ: FME, 2022a. Disponível em: https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/?page_id=41882. Acesso em: 30 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Global education monitoring report 2023: technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>. Acesso em: 28 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results: learning during the COVID-19 pandemic**. Paris: OECD Publishing, 2023. v. 2. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html. Acesso em: 28 out. 2025.

RAZZO, Francisco. O dever de toda boa aula: ser chata e entediante. **Gazeta do Povo**, 29 maio 2025. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/francisco-razzo/dever-toda-boua-aula-chata-entediante/>. Acesso em: 29 maio 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 5.222, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 11 abr. 2008. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-5222-2008-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-telefone-celular-nas-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 30 jun. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto nº 53.918, de 1º 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. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1 fev. 2024. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2024/5392/53918/decreto-n-53918-2024-regulamenta-o-uso-de-celulares-e-outros-dispositivos-eletronicos-pelos-alunos-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu. A intencionalidade pedagógica e a proibição do uso do celular nas escolas brasileiras. **Revista InovaEducaTech**, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: <https://inovaeducatech.com.br/iet/article/view/19>. Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu. Proibir o celular nas escolas: perspectivas e implicações. **Revista Saberes e Sabores Educacionais**, Chapecó, SC, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/986>. Acesso em: 27 out. 2025.

SANTOS, Edméa. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 12.730, de 11 de outubro 2007. Proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2007. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12730-11.10.2007.html>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SONEGO, Anna Helena Silveira; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais docentes para m-learning com foco na educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 15, n. 34, p. e17258, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17258>. Acesso em: 28 out. 2025.

A ficção seriada como ação pedagógica: uma proposta formativa

Gabriela Borges

Professora Adjunta da Universidade do Algarve, professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFJF. Coordenadora Rede Alfamed Brasil, do grupo de pesquisa Comunicação, Arte e Literacia Midiática e do Observatório da Qualidade no Audiovisual. E-mail: gaborges@ualg.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-9732>.

Daiana Sigiliano

Doutora e mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora associada do PPGCom/UFJF. Co-coordenadora do Observatório da Qualidade no Audiovisual, membro da Rede Alfamed. E-mail: daianasigiliano@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5163-9926>.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de formação em qualidade audiovisual e literacia midiática destinada aos professores para ser desenvolvida com jovens. Baseada no repositório de séries brasileiras e portuguesas do Observatório da Qualidade no Audiovisual e na experiência do Clube das Séries, a sequência didática está estruturada em cinco etapas: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão. A proposta visa promover o desenvolvimento da literacia midiática articulada à noção de qualidade, elementos que se tornaram essenciais diante da crescente relevância das narrativas ficcionais seriadas na contemporaneidade.

Palavras-chave: literacia midiática; qualidade audiovisual; narrativa ficcional seriada; ação de formação; televisão.

Abstract: This article presents a training proposal in audiovisual quality and media literacy aimed at teachers to be developed with young people. Based on the repository of Brazilian and Portuguese series from the Observatório da Qualidade no Audiovisual and on the experience of the Clube das Séries, the didactic sequence is structured in five stages: experience, language, confrontation, appropriation, and apprehension. The proposal aims to promote the development of media literacy articulated with the notion of quality, elements that have become essential given the growing relevance of serialized fictional narratives in contemporary times.

Keywords: media literacy; audiovisual quality; serialised fictional narrative; training course; television.

Recebido: 18/08/2025

Aprovado: 10/11/2025

1. INTRODUÇÃO

Diversos estudos têm sido desenvolvidos desde os anos 1980 sobre a qualidade e o potencial pedagógico da televisão na promoção tanto da educação midiática em contexto escolar quanto da aprendizagem informal promovida pelo meio ao longo da vida (Freire, 2021). No contexto brasileiro, os trabalhos que exploram o diálogo entre a televisão e a educação são pautados em sua maioria pela ficção seriada, abrangendo, especificamente, as telenovelas e as séries (Fischer, 2002; 2017; Baccega, 2003; Lopes, 2009). De acordo com Freire (2021, p. 109), “a questão fundamental que se coloca a nós, qualquer que seja a inteligência da frase alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento e o pensar críticos”.

A pesquisa realizada por Fischer (2002) investiga o papel pedagógico da mídia na formação de subjetividades. A partir da análise de diversos programas — principalmente com foco na representação da mulher na televisão brasileira —, a autora discute de que modo as produções fomentam o pensamento crítico e contribuem para a construção de identidades. Fischer (2002) pontua que a mídia desempenha um papel importante na forma como os sujeitos percebem e compreendem o mundo em que estão inseridos.

Para Baccega (2003), a linguagem audiovisual contribui diretamente no processo de aprendizagem, possibilitando que os alunos participem ativamente na criação de conteúdos colaborativos. Segundo a autora, entre os gêneros audiovisuais, a ficção destaca-se pelo seu potencial de abordar temas sociais e retratar diferentes culturas. As histórias cativam o público, estabelecendo um diálogo contínuo e influenciando não só a dinâmica social, mas também as perspectivas individuais do sujeito.

Carneiro (1999) propõe a integração das narrativas ficcionais nas estratégias educacionais. Nesse contexto, a autora analisa os modelos educacionais de programas como *Vila Sésamo* e *Castelo Rá-Tim-Bum*, e argumenta que essas produções combinam segmentos pedagógicos com narrativas dramáticas, distanciando-se das explicações didáticas. Para a autora, as atrações podem ser conceituadas como entretenimento educacional, pois são destinadas aos públicos-alvo específicos e utilizam estruturas narrativas inovadoras.

Segundo Becker e Pinheiro Filho (2011), os textos audiovisuais podem estimular a construção de conhecimento e diálogos entre a televisão e a educação. Na análise de *No Estranho Planeta dos Seres Audiovisuais*, de Cao Hamburger, os autores concluem que a trama estabelece um diálogo crítico com o telespectador — explorando principalmente a complexidade das narrativas e seus múltiplos significados — e fomenta reflexões sobre a linguagem e os gêneros audiovisuais.

Partindo do estudo da telenovela como “narrativa da nação”, Lopes (2009) afirma que as tramas se configuram como um recurso comunicativo e se institucionalizam nas políticas de comunicação e cultura, contribuindo assim, para o desenvolvimento da cidadania e dos direitos humanos na sociedade. Ao explorarem temas como, por exemplo, saúde, qualidade de vida, cidadania, meio

ambiente, cultura, identidade, sexualidade e relações emocionais, as novelas estimulam a discussão e a reflexão do público. Desse modo, incorporam em suas histórias debates e questões políticas da sociedade, contribuindo para a popularização de pautas na agenda midiática.

Gómez (2008) destaca a importância do desenvolvimento de ações e estratégias em sala de aula com o objetivo de fomentar a reflexão sobre o meio e o entendimento crítico dos programas. Segundo o autor, a popularidade da televisão e as novas formas de produção e distribuição de conteúdos audiovisuais na contemporaneidade ressaltam a necessidade de educar os telespectadores, para que estes sejam capazes de questionar as produções a partir de uma análise crítica das mensagens e estruturas da TV.

A partir dessa discussão, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de formação em literacia midiática, bem como o propósito de desenvolver habilidades para a análise crítica da produção audiovisual e competências para a produção criativa de conteúdos para as redes sociais, com base na experiência estética que os jovens têm com o consumo de narrativas ficcionais audiovisuais.

2. A QUALIDADE NO AUDIOVISUAL E A LITERACIA MIDIÁTICA

De acordo com Machado (2014), o conceito de “televisão de qualidade” (*quality television*) foi citado pela primeira vez nos anos 1980, na publicação britânica *M.T.M.: Quality Television*, do British Film Institute. O livro analisava o valor estético, dramático e de alta adesão entre os críticos especializados da série *Hill Street Blues* e de outras atrações. Como iremos detalhar adiante, ao ser norteadas por diversos pontos de interesse, a definição do conceito é complexa e variável. Segundo Sewell (2010), essa pluralidade epistemológica está relacionada ao próprio contexto em que o termo é adotado. O autor afirma que a qualidade não pode ser concretamente definida, senão perderia sua mística enquanto uma forma de conhecimento especial e sua utilidade como uma ferramenta para distinção. De modo geral, a televisão de qualidade pode ser conceituada a partir de eixos teórico-metodológicos referentes aos “[...] recursos técnicos do meio, à questão estética, à recepção e ao conteúdo dos programas” (Lopes; Mungioli, 2013, p. 5). Nesse sentido, o termo abarca critérios como o “[...] aproveitamento de demandas da audiência, propostas de valor social, caráter pedagógico ou utilização dos recursos técnicos e de linguagem de forma inovadora” (Lopes; Mungioli, 2013, p. 3). Como pontua Machado (2014), a TV de qualidade quebra regras discursivas e temáticas, hibridizando gêneros e ampliando as perspectivas narrativas.

No âmbito da ficção seriada, a qualidade é discutida a partir das especificidades do formato. Para Buonanno (2004), ao refletirmos sobre a TV de qualidade é importante considerarmos as idiosincrasias entre ficção de qualidade e

qualidade da ficção. Segundo a autora, a ficção de qualidade é elaborada com base em um consenso genérico ligado à opinião, ao interesse e à imposição de poder. A qualidade da ficção é pautada pelo ambiente produtivo — isto é, na formação dos profissionais —, abrangendo questões voltadas para a administração, à gestão, à organização e às práticas criativas, produtivas, performativas e técnicas. Outro ponto destacado por Buonanno (2004) é a indigenização, em que a ficção tem o papel de retratar a natureza, a prosódia, os costumes, os estilos de vida, entre outros elementos relacionados à esfera local. De acordo com Lopes e Munglioli (2013), os eixos do ambiente produtivo e da indigenização foram incorporados no contexto nacional a partir dos estudos das telenovelas, principalmente no que se refere ao “padrão Globo de qualidade” e ao termo “narrativa da nação”.

Para Thompson (2007), os parâmetros narrativos e estéticos presentes nas narrativas de qualidade foram antecipados por algumas séries exibidas na década de 1980 e no início dos anos 1990, tais como *Hill Street Blues* (1981-1987, NBC), *St. Elsewhere* (NBC, 1982-1988) e *Twin Peaks* (1990-1991/2018, ABC/Showtime). Nesse sentido, para o autor, a qualidade está associada a aspectos como, por exemplo, a hibridização de formatos clássicos, os elementos de produção e de escrita, entre outros. A abordagem de Cardwell (2007) também parte de um conjunto de características voltadas para um senso de integridade estilística, em que o tema e o estilo se imbricam de modo significativo, perpassando todos os episódios da trama. Dessa forma, para a autora, apesar de serem distintos, os programas de qualidade podem ser reunidos num mesmo gênero, pois apresentam recursos tais como:

[...] altos valores de produção, estilo de atuação naturalista, atores renomados e estimados, um senso de estilo visual criado pela movimentação de câmera e edição cuidadosas, até mesmo inovadoras, e um estilo sonoro criado através do uso criterioso de uma trilha apropriada e muitas vezes original (Cardwell, 2007, p. 19-34).

Outro ponto recorrente, segundo Cardwell (2007, p. 19-34), são os temas abordados nas séries.

[...] os programas tendem a explorar temas ‘sérios’, em vez de representar os eventos superficiais da vida; eles tendem a sugerir que o telespectador será recompensado por buscar maior ressonância simbólica ou emocional dentro dos detalhes da trama. A televisão estadunidense de qualidade também tende a se concentrar no presente, oferecendo reflexões sobre a sociedade contemporânea e cristalizando essas reflexões em exemplos e instâncias menores.

Entretanto, a autora ressalta que a adoção de recursos e temas relacionados à ficção de qualidade não implica necessariamente no julgamento de valor daquele conteúdo. Em outras palavras, a qualidade da série abrange um conjunto de elementos textuais e extratextuais, não restringindo-se à subjetivação implícita de algo “bom” ou “ruim”.

Cardwell (2007) pontua que as tramas de qualidade propiciam o engajamento e a leitura atenta dos telespectadores na compreensão das histórias. Isto é, ao serem compostas por elementos como, por exemplo, estrutura complexa, temas contraditórios e ambíguos, ritmo acelerado, e adoção — mesmo que esporádica e de uma linguagem erudita, técnica e poética —, as séries demandam maior esforço cognitivo do telespectador.

A discussão proposta por Cardwell (2007) apresenta um claro diálogo com a literacia midiática. Ao estimularem o entendimento crítico dos telespectadores — seja no direcionamento da atenção aos detalhes da trama ou na interpretação das nuances e abstrações da narrativa —, as tramas contribuem para a promoção da capacidade crítica e analítica do público. De acordo com Borges *et al.* (2021, p. 56), a qualidade “[...] é um conceito fundamental para se discutir o desenvolvimento de competências midiáticas e digitais de diferentes públicos na contemporaneidade”. Se entre as décadas de 1980 e 1990 havia uma certa resistência no entendimento sobre a capacidade de a televisão produzir conteúdos de qualidade, atualmente o conceito passa a ocupar, muitas vezes, um lugar central nas estratégias tanto criativas quanto mercadológicas, principalmente no que diz respeito aos canais estadunidenses.

3. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA FICÇÃO SERIADA CONTEMPORÂNEA

De acordo com Scolari (2011), as narrativas contemporâneas são norteadas por um novo modo de consumo, que engloba práticas que vão além da TV, tais como as ações transmídia e a repercussão das tramas nas redes sociais. Segundo o autor, “as pessoas dizem, por exemplo, ‘eu vejo *Lost*’ ou ‘eu vejo *Big Brother*’, mas esse ‘ver’ é, em muitos casos, radicalmente diferente do velho ‘ver’ televisivo” (Scolari, 2011, p. 127-136). A cultura digital propicia modos de criação, participação, colaboração e distribuição que ajudam a sustentar a complexidade dos universos ficcionais das narrativas. Conforme ressalta Johnson (2012, p. 92), “assim como os programas ficaram mais complexos, também os recursos para compreender essa complexidade se multiplicaram”. Discutida por Jenkins (2008, p. 138), a narrativa transmídia “[...] desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo”. Dessa forma, os universos ficcionais são compostos pelo conteúdo de referência — a mídia principal — e a partir dele são concebidas as estratégias e ações transmídias.

As plataformas colaborativas e o ambiente da cultura participativa também são pontos fundamentais na sustentação das séries contemporâneas. Nesse sentido, caso o telespectador não compreenda questões como a ambiguidade dos personagens ou o desdobramento dos arcos narrativos do programa, poderá encontrar orientação nos fóruns de discussão, nas enciclopédias virtuais, nos sites especializados e, principalmente, nas redes sociais. De acordo com Jenkins

(2008), a arquitetura informacional do Facebook e do X — antigo Twitter — possibilita que os telespectadores compartilhem e confirmem, de modo instantâneo, suas análises sobre os universos ficcionais. Nesse sentido, mesmo com a complexificação das tramas, as plataformas ampliam as repercussões sobre as séries, transformando a recepção em termos de profundidade.

Ao serem desdobradas em múltiplas plataformas, as narrativas transmídia estimulam a capacidade de interpretar de forma abrangente os discursos provenientes de diferentes meios e linguagens. Jenkins *et al.* (2014) afirmam que o fenômeno abarca não só a multilateralidade, mas a participação do público. Os telespectadores interagentes analisam as ações de forma colaborativa nas redes e produzem novos conteúdos a partir da expansão dos universos ficcionais.

De acordo com Mar (2004) e Andrews *et al.* (2009), a narrativa ficcional ativa diversas áreas do cérebro humano, fazendo com que o sujeito consiga vivenciar a trama a partir de suas próprias ideias e experiências. O processo estimula, entre outros pontos, a produção de dopamina — hormônio responsável pelo prazer e a conexão emocional — e estabelece o *neural coupling*. Isto é, ao “ouvir” a trama, o cérebro aciona áreas como se o sujeito estivesse, de fato, presenciando aquele evento. Andrews *et al.* (2009) afirmam que essa conexão entre sujeito e história fica nítida quando nos emocionamos com o sofrimento de um personagem, por exemplo. Segundo Mar (2004), quando apresentadas em forma de narrativa, as informações tendem a prender mais a atenção do sujeito e a probabilidade de memorização é 20 vezes maior do que de forma isolada.

Para Orozco (2018), a crescente ubiquidade das audiências demanda a discussão de uma agenda educativa para fortalecer a cultura de participação em relação às telas. Autores como Scolari (2011) também pontuam que as narrativas já não se restringem a uma plataforma e exploram diversas mídias e linguagens, configurando o que denominam de “construção de mundos”. Segundo o autor, atualmente a construção hipotética de mundos possíveis deixou de ser individual e tornou-se um processo coletivo, que se desenvolve nas redes sociais. Nesse sentido, temos a criação de um mundo ficcional expandido que estimula a participação dos telespectadores interagentes que, por sua vez, criam outros mundos possíveis, e que podem ser micronarrativas intersticiais, histórias paralelas, histórias periféricas e conteúdo gerado a partir de conversações em rede.

4. PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM AUDIOVISUAL E LITERACIA MIDIÁTICA

Antes de aprofundarmos a proposta de formação em audiovisual e literacia midiática, é importante detalharmos a metodologia de ensino que será utilizada na sua aplicação. Segundo Bender (2014) e Cote (2007), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como um dos principais modelos de ensino da contemporaneidade. Além da eficácia e de abranger diversos níveis de aplicação, a ABP é pautada na construção colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Bender (2014), apesar de apresentar distintas nomenclaturas como, por exemplo, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Investigativa e Aprendizagem Autêntica, a abordagem de ensino geral da ABP se mantém; isto é, “[...] os alunos identificam e buscam resolver problemas do mundo real que consideram importantes” (Bender, 2014, p. 16).

Segundo Bender (2014), as âncoras adotadas na ABP são elementos fundamentais dessa metodologia de ensino e contribuem diretamente para a motivação dos alunos durante a ação pedagógica. Nesse contexto, a proposta de formação em audiovisual e literacia midiática do *Observatório da Qualidade no Audiovisual* tem como foco principal (âncora) o audiovisual, abarcando principalmente a ficção seriada infanto-juvenil brasileira e portuguesa. Bender (2014) também ressalta que um projeto de ABP deve ser norteado pela colaboração, ou seja, as tarefas e artefatos que integram a ação deverão sempre considerar o trabalho cooperativo dos alunos. Como iremos aprofundar a seguir, os artefatos da oficina proposta neste artigo se organizam a partir de sequências pedagógicas que privilegiam a colaboração, abrangendo distintos tipos de resultados e de níveis de complexidade. A ação também é composta por ferramentas que incluem a autoavaliação do projeto no final da oficina — uma diretriz fundamental na ABP.

Dentro desse contexto de produção, circulação e consumo de narrativas ficcionais seriadas na contemporaneidade, e a partir dos estudos desenvolvidos pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual* — que opera como um espaço de pesquisa, reflexão e formação sobre a produção audiovisual contemporânea, especialmente brasileira e portuguesa —, apresentamos uma proposta de formação em qualidade audiovisual e literacia midiática.

Desenvolvido desde 2016, o projeto “*A qualidade na ficção televisiva brasileira: debates, proposições e análise*” organizou um repositório que contém 440 produções de narrativas ficcionais seriadas brasileiras exibidas na televisão aberta e por assinatura, e no streaming no período de 2000 a 2022. Dessas produções, 34 são destinadas para o público infanto-juvenil e 20 têm temáticas relacionadas à adolescência. De Portugal, já foram coletadas 69 séries no período de 2010 a 2022 e, dentre elas, 6 são infantis.

Interessa entender o modo como os jovens têm sido representados na ficção seriada, pois percebe-se que as tramas adolescentes passaram a incluir narrativas e personagens pertinentes ao âmbito social, cultural e político da sociedade contemporânea. De acordo com Marghitu (2021) e Pyles (2023), as séries que abordam as subculturas juvenis retratam temas como o amadurecimento, o primeiro amor, a sexualidade e os conflitos com figuras de autoridade. Os arcos narrativos geralmente abordam a transição da infância para a idade adulta, explorando questões ligadas à identidade, ao amor e à autodescoberta. Pyles (2023) pontua que as séries adolescentes desempenham um papel fundamental na formação dos jovens. Desse modo, é importante que o público consuma tramas de qualidade que podem fomentar o pensamento crítico sobre a mídia e funcionar como catalisadoras de conversas relevantes entre os telespectadores. Ao apresentar personagens e situações que geram algum tipo de identificação

com o público, os arcos narrativos possibilitam que os telespectadores discutam e reflitam sobre temas complexos, tais como raça, gênero e justiça social.

A partir da coleta de dados sobre as séries contemporâneas e das análises de crítica audiovisual disponibilizadas no site do *Observatório* — que discutem os aspectos da qualidade relacionados a estes conteúdos —, essa proposta de formação é destinada aos professores com o intuito de desenvolver atividades com jovens entre 15 e 17 anos. Está alicerçada na experiência do Clube das Séries — que operou entre 2018 e 2020 na Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil — e desenvolveu uma metodologia que inclui — além da análise e crítica audiovisual relacionadas com as características estilísticas e de conteúdo — o estudo sobre as ações de divulgação, veiculação e propagação da produção audiovisual e a análise das práticas dos fãs. Portanto, tem como objetivo fornecer elementos para que os professores possam desenvolver com seus alunos as habilidades de literacia midiática relacionadas com a capacidade de acessar, analisar e criar conteúdos audiovisuais e midiáticos de forma crítica e interventiva.

A ação de formação está estruturada em cinco momentos — que já foram testados em ações de formação desenvolvidas na área do documentário e da narrativa transmídia — que estão organizados a partir da proposta teórico-metodológica, a qual discute a relação entre a qualidade audiovisual e a literacia midiática na ficção seriada contemporânea. Esta tem como principal objetivo atualizar os estudos sobre a qualidade no audiovisual, integrando a discussão sobre a circulação e a experiência estética na análise das séries ficcionais — sob o prisma das discussões da competência midiática —, a partir das novas configurações que estão presentes na cultura digital.

As cinco etapas da ação de formação proposta são as seguintes: experiência, linguagem, confronto, apropriação e apreensão.

Etapas da Ação de Formação em Ficção Seriada



Figura 1: Etapas da Ação de Formação em Ficção Seriada

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Na primeira etapa, as atividades são direcionadas para dar a conhecer os participantes e o grupo no qual se inserem, com provocações que buscam compreender quais universos ficcionais consomem e discutem no seu cotidiano. Além disso, é também nessa fase que são avaliadas as percepções sobre as tramas antes da realização da ação de formação.

Em seguida, são apresentadas as características da linguagem que será debatida ao longo do processo como, por exemplo, os principais elementos que compõem a ficção seriada. Os aspectos considerados nessa etapa abarcam o plano da expressão, que considera como o produto é elaborado por meio dos seus recursos técnico-expressivos — áudio, vídeo, edição e grafismo — e o plano do conteúdo — personagens e narrativa. A produção de sentido será assim analisada a partir da ambientação, fotografia, edição e trilha sonora, por meio dos códigos visuais (planos e enquadramentos, iluminação, cenário); sonoros (diálogos e trilhas); sintáticos (edição e ritmo do programa) e gráficos (vinhetas e grafismos), dos elementos de construção dos personagens, e desenvolvimento da narrativa.

Podemos usar como exemplo os resultados da análise da série *Tudo o que é sólido pode derreter* (TV Cultura, 2009). O seriado de treze episódios acompanha a história de Thereza (Mayara Constantino), uma adolescente de quatorze anos, estudante do primeiro ano do Ensino Médio. A jovem acabou de perder seu tio Augusto (Luciano Chirolli), escritor e ator de peças teatrais. Dessa forma, também apaixonada por literatura, a personagem procura aprofundar-se nos livros que seus professores indicam no colégio. Essa relação faz com que tudo da vida de Thereza vire uma releitura moderna de obras, que geralmente são cobradas nos vestibulares das universidades brasileiras, como *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, *Senhora*, de José de Alencar e *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.

Desse modo, na etapa da linguagem, após a exibição da série, iremos discutir os elementos que integram o plano da expressão e do conteúdo — como por exemplo, a importância da ambientação de *Tudo o que é sólido pode derreter* — para o desenvolvimento dos arcos narrativos da série. É a partir dos conflitos na escola e em casa que Thereza estabelece — mesmo que muitas vezes de maneira inconsciente — a correlação com as obras literárias. Outro ponto norteador do universo ficcional é a trilha sonora das cenas da trama, que busca dialogar com o público-alvo por meio de estilos como rock alternativos e *indie pop*. O recurso da trilha sonora é bastante utilizado na série para a construção de clima e ritmo nas cenas e em transições.

Diante das experiências prévias e dos novos conhecimentos apresentados aos participantes na caracterização do produto audiovisual, buscamos propiciar o confronto de ideias, apresentando produções instigantes e que incentivam a reflexão crítica por meio dos seguintes parâmetros de qualidade: oportunidade, ampliação do horizonte do público, diversidade e estereótipo (Borges, 2014). Esses parâmetros buscam refletir em que medida a criação audiovisual impulsiona ou não a leitura atenta e estimula a reflexão crítica por parte do público.

Quadro 1: Parâmetros da qualidade na mensagem audiovisual

Parâmetro	Descrição
Oportunidade	Relevância dos temas em uma dada conjuntura histórica, dialogando com a agenda midiática em suas escolhas e enquadramentos.
Ampliação do horizonte do público	Expansão do repertório cultural do público, apresentando novas problemáticas e pontos de vista e fomentando debates.
Diversidade	Geográfica, temática, de pontos de vista, e grupos sociais representados, entre outros.
Estereótipo	Identificação de representações e discursos com afirmação/desconstrução de estereótipos.
Originalidade/Criatividade	Presença de um formato diferenciado que experimenta com a linguagem audiovisual em termos de apresentação e abordagem de temas.

Fonte: Adaptado de Borges *et al.* (2022).

O universo ficcional de *Tudo o que é sólido pode derreter* consegue aproximar os temas, muitas vezes complexos, de obras clássicas da literatura luso-brasileira com o cotidiano dos jovens. Nesse sentido, conflitos como a autoridade dos pais, os amores platônicos e as amizades, tornam-se pontos de interseção com as discussões propostas pelos autores. Ao assistir a trama, os telespectadores criam — mesmo que indiretamente — uma familiaridade com os assuntos e a proposta das obras. Podemos afirmar que a série da TV Cultura estimula a leitura e aproxima os jovens dos clássicos da literatura luso-brasileira. É importante ressaltar que as discussões propostas pelos roteiristas não apresentam informações densas e complexas, porém elas servem como ponto de partida para despertar o interesse dos telespectadores. A ampliação do horizonte do público e o estímulo à reflexão de temas relevantes estão presentes no programa e cumprem a sua função de maneira eficaz.

Durante a apropriação, os participantes são convidados a reunir todas as discussões realizadas até o momento na concepção criativa de um produto midiático. Nessa etapa, discutimos ainda a circulação da trama, considerando o entendimento das estratégias de transmídia utilizadas pelas empresas de mídia para a divulgação da criação audiovisual e a conversação, gerada a partir dos comentários dessas publicações nas redes sociais. Nesse sentido, é necessário articular os dois âmbitos da competência midiática — análise crítica e produção criativa —, conforme teorizado por Ferrés e Piscitelli (2015), na medida em que as reflexões sobre a linguagem, os formatos e os diferentes discursos serão aplicados na prática criativa.

A TV Cultura estimulou a participação ativa do público por meio do site oficial, em que se encontravam os episódios na íntegra, músicas da série, galeria

de fotos, informações sobre bastidores, livros digitais dos clássicos que inspiraram a narrativa para download gratuito, além de um blog assinado pela protagonista Thereza. Os posts buscavam trazer reflexões sobre os acontecimentos da série e sugestões de música como o post “Eu me transformo em outras”; o espaço do blog continha também opção para comentários dos telespectadores. Na postagem “Um post (bem) grande” de 27 de maio de 2009, foram escolhidos alguns comentários para serem respondidos. Desse modo, na etapa referente à apropriação, iremos propor a criação de perfis fictícios dos personagens da série em redes sociais. Os alunos terão que criar posts indicando livros que integram os episódios, explorando a arquitetura informacional das plataformas digitais e a produção de conteúdos multimodais. A prática da criação de perfis fictícios é muito comum na cultura de fãs contemporânea, sendo que os fãs de telenovela atualizam frequentemente os seus perfis a cada novela que se inicia.

O último momento de apreensão é dedicado a discutir todos os processos da oficina, exibir e discutir os produtos criados pelos alunos, a fim de avaliar quais as atividades tiveram maior eficácia e, em que medida os alunos apreenderam a relação entre a qualidade audiovisual e a literacia midiática, desenvolvendo habilidades de análise crítica e expressão crítica, assim como podem ser debatidas as novas perspectivas e os desdobramentos que surgiram no grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de discussões voltadas para a inserção da televisão no contexto da educação e da construção de uma pedagogia da ficção presentes no contexto brasileiro desde os anos 1980 e das experiências de pesquisa, reflexão e formação desenvolvidas pelo *Observatório da Qualidade no Audiovisual* desde 2013, este artigo apresentou uma proposta de ação de formação em qualidade audiovisual e literacia midiática, destinada a fornecer elementos para os professores trabalharem com seus alunos com base no consumo midiático dos jovens e na experiência estética proporcionada pela ficção seriada contemporânea.

Procuramos propiciar esse percurso pedagógico baseado na ABP — isto é, tendo em conta o consumo midiático dos alunos e a produção colaborativa em redes sociais —, a fim de desenvolver as habilidades dos docentes no que diz respeito à reflexão crítica e à ampliação do repertório audiovisual para que possam elaborar estratégias para o ensino da análise e da produção audiovisual, que pode estar atrelada a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a literatura. Sendo assim e de acordo com a ABP, os docentes podem atuar como facilitadores no processo de desenvolvimento da literacia midiática dos seus alunos.

Nosso objetivo centrou-se assim na apresentação teórica e metodológica da proposta de ação de formação que deverá, em futuras publicações, apresentar resultados sobre a sua aplicação. Com isso, visamos promover o desenvolvimento da literacia midiática em sua relação intrínseca com a discussão sobre

a qualidade dos conteúdos, elementos que se tornaram essenciais na sociedade contemporânea em função da relevância que as narrativas ficcionais ganharam nas interações nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Dee *et al.* Storytelling as an instructional method: descriptions and research questions. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 3, n. 2, p. 6-23, 2009.

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

BECKER, Beatriz; PINHEIRO FILHO, Carlos. No estranho planeta dos seres audiovisuais: diálogos possíveis entre televisão e educação. **Revista Famecos**, v. 18, n. 2, p. 490-506, 2011.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORGES, Gabriela *et al.* **A qualidade e a competência midiática na ficção seriada contemporânea no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Grácio Editor, 2022.

BORGES, Gabriela *et al.* Competência midiática e formação para a cidadania: oficinas de criação do Observatório da Qualidade no Audiovisual. **Tríade**, v. 9, n. 20, p. 24-50, 2021.

BORGES, Gabriela. **Qualidade na TV pública portuguesa: análise dos programas do canal 2**. Juiz de Fora, MG: EdUFJF, 2014.

BRERETON, Pat. **Environmental literacy and new digital audiences**. London: Routledge, 2019.

BUONANNO, Milly. La qualità della fiction: dal prodotto all ambiente produttivo. In: BUONANNO, Milly. (org.) **Realtà multiple: concetti, generi e audience della fiction TV**. Napoli: Liguori, 2004. p. 10-28.

CARDWELL, Sarah. Is quality television any good? Generic distinctions, evaluations and the troubling matter of critical judgement. In: MCCABE, J.; AKASS, K. (eds.). **Quality TV: contemporary American television and beyond**. London: I.B. Tauris, 2007. p. 19-34.

CARNEIRO, Vânia. **Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento**. São Paulo: Annablume, 1999a.

COTE, Debra. Problem-based learning software for students with disabilities. **Intervention in School and Clinic**, v. 43, n. 1, p. 29-37, 2007.

FECHINE, Yvana *et al.* Como pensar os conteúdos transmídias na teledramaturgia brasileira? Uma proposta de abordagem a partir das telenovelas da Globo. In: LOPES, M. I. V. (org.). **Estratégias de transmídiação na ficção televisiva brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 19-60.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. Competência midiática: uma proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zE700i>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FISCHER, Rosa. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, p. 151-162, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3N2HbdF>. Acesso em: 17 ago. 2025.

FISCHER, Rosa. **Televisão & educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GÓMEZ, José Ignacio Aguaded. Telespectadores inteligentes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 51-64, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/47Ify2V>. Acesso em: 17 ago. 2025.

JENKINS, Henry *et al.* **Confronting the challenges of participatory culture**: media education for the 21st century. Cambridge: The MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry *et al.* **Cultura da conexão**: Criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

JOST, François. **Breaking Bad**: le diable est dans les détails. Paris: Éditions Atlande, 2016.

LOPES, Maria Immacolata Vasallo de. Telenovela como recurso comunicativo. **Matrizes**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 21-47, 2009.

LOPES, Maria Immacolata Vasallo de; MUNGIOLI, Maria Cristina. Qualidade da ficção televisiva no Brasil: Elementos teóricos para a construção de um modelo de análise. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 22., 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos-2013/trabalhos/qualidade-da-ficcao-televisiva-no-brasil-elementos-teoricos-para-a-construcao-de?lang=pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Editora Senac, 2014.

MAR, Raymond. The neuropsychology of narrative: Story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**, v. 42, n. 10, p. 1414-1434, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/4ee4w81>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MARGHITU, Stefania. **Teen TV**. London: Routledge, 2021.

OROZCO, Gómez. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2018.

PEARSON, Roberta. Lost in transition: From post-network to post-television. *In*: MCCABE, J.; AKASS, K. (eds.). **Quality TV**: Contemporary American television and beyond. London: I.B. Tauris, 2007. p. 239-256.

PYLES, Damiana. **Literacy and Identity Through Streaming Media**: Kids, Teens, and Representation on Netflix. London: Routledge, 2023.

SCOLARI, Carlos. A construção de mundos possíveis se tornou um processo coletivo. **Matrizes**, v. 4, n. 2, p. 127-136, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3XMuofy>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SEWELL, Philip. From discourse to discord: Quality and dramedy at the end of the classic network system. **Television & New Media**, v. 11, n. 4, p. 235-259, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3XMAWPN>. Acesso em: 17 ago. 2025.

THOMPSON, Robert J. Preface. *In*: MCCABE, J.; AKASS, K. (eds.). **Quality TV**: contemporary american television and beyond. Londres: I.B. Tauris, 2007. p. 16-20.

Processos educativos em práticas de radiodifusão comunitária: potenciais ambientes de produção de sentido na perspectiva da heteroglossia

Ricardo Cocco

Universidade Federal de Santa Maria Campus Frederico Westphalen (UFSM/FW)

Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo/RS com Doutorado Sanduíche na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre — Portugal (2019). Técnico em Assuntos Educacionais na UFSM/FW.

E-mail: ricardo.cocco@ufsm.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2047-4177>.

Flávia Eloisa Caimi

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (2006). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999). Graduada em História pela Universidade de Passo Fundo (1986). Professora Titular aposentada do PPGEDU da Universidade de Passo Fundo/RS.

E-mail: caimi.flavia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-6060>.

Resumo: O artigo é um recorte da tese de mesmo nome apresentada ao PPGEDU-UPF e toma como objeto a Radiodifusão Comunitária (RadCom) que se configura como um campo de lutas envolvendo atores diversos. A questão central é: mediante quais condições as experiências de RadCom compõem ambientes de produção de sentidos na perspectiva da heteroglossia? O estudo de caso foi adotado como método de investigação e o aporte teórico de análise apoia-se em Bakhtin (2009; 2011). Os resultados indicam que essas práticas comunicativas alternativas e de caráter comunitário, mesmo em meio às vicissitudes e contradições a que estão expostas, têm potencialidades, em

Abstract: The article is an excerpt from the dissertation of the same name, presented to the Graduate Program in Education (PPGEDU) at UPF, and takes as its object Community Broadcasting (RadCom), which is configured as a field of struggles involving diverse actors. The central question is: under what conditions do RadCom experiences create environments of meaning production from the perspective of heteroglossia? The case study was adopted as the research method, and the theoretical framework for analysis is based on Bakhtin (2009, 2011). The results indicate that these alternative and community-based communicative practices, even amid the vicissitudes and

Recebido: 22/08/2025

Aprovado: 21/10/2025

certos tipos de situações discursivas, para promover ambientes e práticas marcadas pela heteroglossia.

Palavras-chave: educação; comunicação; RadCom; Bakhtin; heteroglossia.

contradictions to which they are exposed, hold potential, in certain types of discursive situations, to promote environments and practices characterized by heteroglossia.

Keywords: education; communication; RadCom; Bakhtin; heteroglossia.

1. CENÁRIO INTRODUTÓRIO E OBJETO DA PESQUISA

Em meados da década de 1990, com o declínio de movimentos ditatoriais e a ascensão de novos atores no cenário sociopolítico no continente latino-americano, José Ignácio López Vigil escreve *Manual urgente para radialistas apasionadas e apasionados* (2003), fruto de seus mais de trinta anos de experiência em ensino na área da Comunicação e Educação no Caribe e na América Latina. Nessa obra, Vigil transita pela genealogia do rádio, analisando a linguagem, as condições que lhe são próprias, as exigências que o presidem, a realidade diária do veículo e as possibilidades que o alargam.

Para Vigil (2003, p. 36), “no rádio não só fazemos os cegos verem, fazemos cheirar sem nariz, acariciar sem mãos e saborear à distância”. O autor está tratando em suas reflexões de uma mídia popular que, muito além de transmitir, difundir ou divulgar, participa da produção/criação de um universo incomensurável de sentidos, narrativas, visões de mundo, comportamentos, consciências. O rádio vem se relacionando histórica, direta e sensualmente com os sentidos, os tons, os processos culturais, a imaginação e com a palavra, com a qual nos tornamos homens e mulheres e sem a qual, segundo Vigil, não passaríamos de *simpáticos primatas*.

Nesse sentido, entendendo que a linguagem radiofônica pertence à ordem do inacabado, do fazer-se, do aberto, do vir-a-ser, da construção, Vigil (2003, p. 46) deixa de sobreaviso:

[...] não somos robôs. Não funcionamos com tomadas nem molas. Tanto emissores como receptores são pessoas humanas em situações sociais e familiares muito concretas, com determinados gostos e desgostos, com características diferentes, com hábitos e manias, com costumes muito enraizados, com interesses muito prementes, com uma amálgama de sentimentos contraditórios, vivendo de maneira única a nossa imensa minoria. Cada pessoa é um mundo, como dizem. E é a partir desse mundo que a mensagem é elaborada por quem envia ou reelaborada por quem recebe. Quem dá sentido às coisas é o sujeito, não a mensagem.

Dessas inquietações descortina-se o pano de fundo deste trabalho investigativo: as inter-relações, a proximidade, as intimidades e as interfaces entre comunicação social, mídias, discurso, rádio e educação e as possíveis abordagens que apontam para um diálogo entre esses campos do saber. Considera-se a existência dessa familiaridade e de relações que podem ser estabelecidas entre as mídias e os processos educativos. Esses processos não são pensados apenas

com base em um modelo escolar, mas entendidos, nesse horizonte, como fatos sociais e como processos que decorrem da produção e socialização de saberes, que se constituem a partir da interação permanente e multilateral de sujeitos mediados pela linguagem e que se concretizam em diversos espaços formativos que extrapolam os muros da escola e os sistemas convencionais de ensino.

Empreende-se uma marcha ancorada no pressuposto de que a comunicação e os processos educativos se entrelaçam e se configuram como cursos complexos e concretos de produção de saberes e de experiências humanas e culturais. Baccega (2013, p. 177) afirma que:

E por que podemos afirmar que Comunicação/Educação é um espaço concreto? Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar “vendo” todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que “alguém” os relate para nós. O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos, é um mundo que nos chega editado, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos.

Interessa ao estudo, de modo geral, tratar dos processos de produção e recepção em espaços de comunicação de massa, bem como da inter-relação entre os campos da Educação e da Comunicação (admitindo a possibilidade de uma relação entre os campos enquanto um espaço de fronteira a ser compreendido), e das mídias, especificamente do rádio, como campos de conflito e produção de sentidos e que favorecem a constituição de ambientes formativos.

Toma-se, então, como objeto específico a Radiodifusão Comunitária (RadCom), enquanto fenômeno em movimento e em constante transformação, que se configura como um campo de lutas envolvendo atores diversos.

A partir das décadas de 1960–1970, assiste-se ao eclodir, na América Latina, de movimentos alternativos de comunicação social que se caracterizaram fundamentalmente pela apropriação dos meios de comunicação de massa por populações e sujeitos marginalizados que, na luta diária para afirmar ou garantir sua existência, reinventam formas de luta e expressão. Esses movimentos se expandiram enormemente na década de 1990 e propunham a criação de mecanismos de participação, gestão direta e popular na produção de mensagens midiáticas e a criação de estruturas e espaços de comunicação alternativos, a fim de que os sujeitos afastados dos meios de comunicação convencionais pudessem se apoderar de ferramentas para veicular suas posições e para que os receptores também se convertessem em produtores, emissores no processo de comunicação.

O fenômeno das RadCom é subsidiário de movimentos alternativos e populares. Ele carrega consigo uma história, sujeitos, culturas, conflitos sociais, vozes entremeadas e linguagens entrelaçadas no diálogo que se formam em um processo concreto e permanente, e sempre que acionados, (re)inauguram novos movimentos semânticos. Assim Vigil (2003, p. 397) descreve o fenômeno:

No Canadá são conhecidas como Rádios Comunitárias. Na Europa preferem chamá-las de Rádios associativas. Na África, Rádios rurais. Na Austrália, Rádios públicas. Em nossa América Latina, a variedade de nomes dá conta da riqueza das experiências: educativas na Bolívia, livres [ou comunitárias] no Brasil, participativas em El Salvador, populares no Equador, indígenas no México, comunais aqui e cidadãs acolá. [...] Mudam os trajés, mas a tribo é a mesma. Porque o desafio de todas as emissoras é parecido: democratizar a palavra para tornar mais democrática essa sociedade excludente à qual nos querem acostumar os senhores neoliberais.

Enfim, seja qual for o sobrenome que lhe dão (comunitária, livre, educativa, associativa, guardando as peculiaridades de cada experiência concreta), há um indicativo de que tais mídias tenham extrapolado o simples conceito de rádio, pois sua amplitude, complexidade e propósitos se estendem a outros campos que não apenas o da comunicação.

A comunicação social via Radiodifusão (Governo Federal, 2025)¹ de caráter comunitário no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Instituída sob a égide da legislação de 1998, tem seu nascedouro algum tempo antes, mesmo às margens da lei, nas lutas de resistência dos movimentos sociais dos anos 1970 e na busca de grupos e sujeitos pela ampliação dos processos democráticos que possibilitariam, por meio de novas formas de comunicação e de canais alternativos e viáveis, maior participação popular, promoção da cidadania e formação do cidadão. Apesar dessa *mocidade*, as emissoras de RadCom configuram-se como tais depois de um longo itinerário percorrido pelas chamadas Rádios Livres, que colocavam sua programação no ar sem a concessão governamental.

No Brasil, as primeiras transmissões de rádios não-comerciais datam das décadas de 1970 e 1980. “Em 1971, no auge da ditadura, surge a Rádio Paranóica², em Vitória, no Espírito Santo, considerada a primeira emissora livre do Brasil” (Santos, 2014, p. 89), tendo sido violentamente fechada pela polícia sob a alegação de que mantinha ligação com grupos políticos contrários ao regime militar instaurado em 1964.

Conforme afirmam Brock e Malerba (2013, p. 1), não se pode definir com uma resposta única a pergunta acerca do que é uma Rádio Comunitária; “pelo contrário, Rádios Comunitárias são experiências sempre singulares e apresentam diferentes trajetórias de práticas e conceitos”. Ou seja, não se pode reduzir as múltiplas experiências no campo da RadCom a um conceito pleno e acabado. Até porque não é razoável diluir os sentidos em conceitos. Determinar uma identidade conclusiva pode se configurar em uma armadilha.

Para Vigil (1995), o atributo de *comunitária* não é uma declaração de princípios assinada no primeiro dia de emissões e que depois fica guardada na gaveta. É um estilo de viver, de pensar, de relacionar-se e de dialogar com o público. O autor, então se pergunta “¿Qué hace comunitaria a una radio comunitaria? ¿Cuando se puede decir que una radio es comunitaria? ¿O que a identifica?” (Vigil, 1995, p. 54) E responde:

Quando una radio promueve la participación de los ciudadanos y defiende sus intereses; [...] cuando ayuda a resolver los mil y un problemas de la vida

1 O Plano Nacional de Outorgas, referente à Radiodifusão Comunitária e Educativa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação afirma que em 4062 dos municípios do Brasil existe pelo menos uma emissora de RadCom. Ainda, segundo o relatório, são 5.085 canais ocupados por RadCom distribuídas em todas as regiões do país.

2 Conforme Girardi e Jacobus (2009), a emissora foi criada por dois jovens, um de dezesseis e outro de quinze anos, e utilizava o bordão “Paranóica, a única que não entra em cadeia com a Agência Nacional”. Como resultado, o mais novo foi preso e acusado de subversão, embora nem soubesse direito o que isso significava. A Paranóica foi interdita, mas voltou a funcionar em 1983 e se manteve no ar até a segunda metade dos anos 1990 com o nome de Rádio Sempre Livre (Girardi; Jacobus, 2009, p. 18).

cotidiana; cuando em sus programas se debaten todas las ideas y se repetan todas las opiniones; cuando se estimula la diversidad cultural y no la homogeneización mercantil; cuando la mujer protagoniza la comunicación e no es una simple voz decorativa o un reclamo publicitario; cuando no se tolera ninguna dictadura, ni siquiera la musica impuesta por las disquerias; cuando la palabra de todos vuela sin discriminaciones ni censuras; essa es una radio comunitaria (Vigil, 1995, p. 54).

2. PROBLEMA DA PESQUISA E METODOLOGIA

Tendo em vista o cenário apresentado até aqui, a pergunta que move a investigação está assim constituída: Partindo do pressuposto de que os Meios de Comunicação Social configuram um campo de negociação, produção e circulação de discursos, mediante quais condições as experiências de RadCom, situadas em cenários culturais e histórico-sociais, podem compor ambientes de produção de sentidos na perspectiva da heteroglossia?

Nesta pesquisa, a heteroglossia (Bakhtin, 2009; 2011) é pensada como uma categoria de certas situações discursivas que reconhece, favorece, celebra e promove lógicas e práticas comunicativas onde as vozes dos sujeitos podem ser ouvidas com força e ressonâncias totais. Situações discursivas não se constituem heteróglotas única e exclusivamente pela licença ou permissão que concedem às vozes a fim de que participem dos processos de produção de inteligibilidades, nem pela ausência de conflitos e pressões sociais, mas pela forma como respeitam e celebram a multiplicidade e a arquitetura que oferece para que elas dialoguem. Um cenário discursivo heteróglota se estabelece mediante um conjunto de condições sociais, políticas e discursivas que favorecem e salvaguardam que as vozes dos sujeitos ecoem em sua plenitude e participem ativamente nos processos de produção de sentidos.

A produção de sentidos é entendida como o lugar da luta ideológica, que se realiza num processo de compreensão responsiva ativa e como efeito da interação locutor e receptor, em um movimento de comunicação verbal. O ambiente do ideológico é o espaço social, um terreno interindividual, uma situação concreta de comunicação discursiva. Por isso, é de fundamental importância pensar a palavra, o discurso midiático em ambientes alternativos e em seus sentidos múltiplos, que se dinamizam na tessitura social face à natureza dialógica, conflituosa que permeia a produção, a recepção, o texto e o contexto dos processos comunicativos. Eis o que nos parece um ponto nevrálgico de convergência com a questão educacional e o que poderíamos deixar como contribuição para o atual cenário das pesquisas em educação no Brasil.

Ao compreender as experiências de RadCom para empreender uma busca pela dimensão pedagógica potencialmente presente, define-se pelo Estudo de Caso como método de pesquisa. Segundo Fonseca (2002, p. 33), “um Estudo de Caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou

uma unidade social”. Observa-se inicialmente, portanto, a RadCom como uma unidade de pesquisa que pode ser reconhecida publicamente sob as condições descritas neste trabalho como, de acordo com Yin (2001, p. 32), um fenômeno único, “contemporâneo, compreendido dentro de seu contexto da vida real”, enfim como um *caso*.

A pesquisa de campo teve como foco duas rádios comunitárias situadas no interior do Rio Grande do Sul: *Liberdade FM de Três Palmeiras* e *Rádio Comunitária de Frederico Westphalen*. O estudo contemplou diferentes procedimentos metodológicos: entrevistas com locutores e diretores das emissoras, pesquisa de opinião pública com 44 ouvintes de perfis variados nos dois municípios, consulta a registros documentais em arquivos institucionais e observação direta da grade de programação por meio de diário de escuta. As entrevistas e a pesquisa de opinião foram organizadas tendo por base um roteiro pré-definido dividido em seis dimensões analíticas: histórica, local e de proximidade, produção, interlocução com os ouvintes, ideológica e política, além de sustentabilidade e legalidade. Essa combinação de técnicas permitiu a construção de um panorama abrangente das práticas comunicacionais, dos discursos em circulação e da relação entre produção e recepção no contexto das rádios comunitárias estudadas, conforme quadro 1.

Quadro 1: Síntese das emissoras observadas no trabalho de campo

Emissora / Prefixo	Cidade / N° habitantes (IBGE)	Associação / Data Fundação / N° de associados quando da fundação	Entrada em Operação	Outorga	Programação “ao vivo”	Colaboradores	Site Emissora
Rádio Comunitária Liberdade FM / 104.9	Três Palmeiras / 4.291	Associação de Comunicação Comunitária Liberdade de Três Palmeiras / 24 de abril de 2003 / 30	Rádio Web: 2007/ Rádio Antena: 2008	09 março 2010	06:00 as 22:00	4	http://liberdadetrespalmeiras.blogspot.com/
Rádio Comunitária FM / 87.9	Frederico Westphalen / 31.120	Associação Frederiquense de Radcom / 22 março 2003 / 84	15 de maio de 2003	25 abril 2007	06:00 as 20:00	9	www.comunitaria.com.br

Fonte: Elaboração do autor (2025).

A síntese do campo revela que ambas as rádios nasceram de projetos coletivos que buscavam atender às demandas e interesses locais, constituindo-se como alternativas aos meios de comunicação hegemônicos. As entrevistas com locutores evidenciaram forte engajamento social e político dos sujeitos, apontando que a democratização da comunicação aparece como eixo central. A programação, em grande parte, construída coletivamente, reflete a influência direta da audiência, caracterizando-se como espaço de pluralidade cultural e de disputas simbólicas.

Na perspectiva dos ouvintes, destacou-se o sentimento de pertencimento e a superação da tradicional separação entre locutor e receptor. As emissoras

são vistas como meios de informação de interesse público, capazes de abordar questões locais e fomentar a reflexão comunitária. Os ouvintes demonstraram responsividade ativa, comentando os temas tratados, mobilizando-se a partir deles e reconhecendo a batalha política e ideológica em que estes discursos estão imersos.

A análise das rádios comunitárias estudadas evidencia a presença de múltiplos sujeitos sociais que, em sua diversidade de origens, lugares e intencionalidades, constroem coletivamente espaços públicos de expressão e circulação de sentidos. Esse processo revela que a comunicação comunitária se constitui como arena de enfrentamentos sociais, culturais e semânticos, especialmente ao oferecer alternativas discursivas e narrativas a grupos historicamente excluídos dos sistemas hegemônicos de comunicação.

O fenômeno da RadCom confirma que a comunicação social não se resume a emissores e receptores isolados, mas sim a um processo interativo em que vozes, posições ideológicas e pontos de vista, mesmo em condições desiguais, entram em diálogo, estabelecendo concordâncias, discordâncias e respostas. Trata-se de um campo marcado pelo desejo de participação, pela disputa de sentidos e pela busca por reconhecimento.

Assim, falar de comunicação comunitária implica compreender mais do que meios técnicos: envolve práticas sociais, processos culturais, políticos e semânticos, em que sujeitos produzem inteligibilidade sobre seus contextos e sobre si próprios. Esse espaço comunicativo tem potencialidade para se configurar, portanto, como *lócus* do contraditório, no qual sentidos são permanentemente negociados e mantidos em aberto, reafirmando a natureza dinâmica e inacabada da interlocução social.

3. APORTE TEÓRICO

Em busca de um aporte teórico que pudesse dar suporte aos diálogos, recorreu-se a Mikhail Bakhtin, um dos autores mais proeminentes do século XX em se tratando de linguagem e comunicação. Os estudos de Bakhtin, embora tenham se dirigido à literatura (e seu gênero favorito é o romance), movem-se em esferas fronteiriças, podendo ser tomadas de empréstimo para compreender fenômenos de outras disciplinas, em suas junções e interseções. “Não há dúvidas de que Bakhtin detém um potencial enorme não apenas para os estudos literários, mas também para as ciências humanas em geral” (Renfrew, 2017). De acordo com Agger (2010, p. 403), “o escopo da teoria bakhtiniana não se encontra limitado à linguagem da literatura, mas também é válido para os gêneros de discursos do dia a dia”. Ribeiro e Sacramento (2010, p. 9) destacam que o nome de Bakhtin possui força teórica que, particularmente, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 2009) e *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011) é uma “referência fundamental para diversas teorias que, de

uma forma ou outra, discutem e problematizam a questão da comunicação hoje” (Ribeiro; Sacramento, 2010, p. 10).

Mas por que mobilizar Mikhail Bakhtin para entender processos comunicativos de forma geral e seus significados para o campo da formação do sujeito? Primeiro porque, mesmo sem mencionar diretamente o fenômeno da comunicação e da comunicação de massa, campo não explorado pelo filósofo russo que se dedicou, sobretudo, à literatura a partir de sua teoria da linguagem, o autor oferece elementos teóricos com base nos quais é possível estabelecer um posicionamento compreensivo acerca da comunicação e suas contribuições aos processos de inteligibilidade do mundo e constituição do sujeito. Contribui, precisamente, por causa do olhar que lança para os aspectos dialógicos dos enunciados e dos discursos, tendo em vista a dialogia que está em ação em toda e qualquer comunicação discursiva.

Para Agger (2010, p. 400), mesmo que o arcabouço teórico bakhtiniano esteja focado na literatura e, em especial, no romance, e que provavelmente o autor não tenha pretendido alcançar uma amplitude a tal ponto de emprestar os elementos de sua teoria a pesquisadores de outros campos do estudo, geralmente é potencial estabelecer paralelismos e analogias entre suas análises e as análises de processos comunicativos.

Em segundo, a mobilização desse autor no trabalho deve-se ao fato de que Bakhtin pode amparar e animar uma visão dialógica dos processos comunicativos, visão esta que escapa da leitura pessimista em torno da manipulação, que considera a existência de vozes hegemônicas capazes de “provocar pouca resistência” (Stam, 2010, p. 331). Por outro lado, escapa também das ingênuas defesas dos acrílicos apologistas. Para Stam (2010, p. 29), por exemplo, o pensamento de Bakhtin permite romper com as falsas dicotomias e “perceber as ambivalências entre hegemonia e resistência” nos processos comunicativos. Ao mesmo tempo em que reconhece o peso próprio do sistema e do poder, também percebe brechas para a insubordinação.

Essa perspectiva pode ajudar a ampliar a compreensão dos processos comunicativos sejam eles quais forem, pois oferece uma lente para compreender tais processos com base em uma perspectiva dialógica, processual e dinâmica, sem uma exaltação cega e ingênua, mas também sem sacrificar a luta contra qualquer tipo de dominação.

O discurso é o resultado de um processo dialógico complexo e inacabado (inconcluso) de interação entre emissor e receptor. Falante/ouvinte não são papéis fixos, mas intercambiáveis, resultam da mobilização discursiva. São posições ideológicas, consciências, vozes, sujeitos que se defrontam, entrechocam no interior dos enunciados e que produzem inteligibilidades aos próprios sujeitos e ao mundo que os rodeia. Conforme afirma Bezerra (2013, p. 25), “em cada palavra há a existência de uma segunda voz”, ou mesmo de uma multiplicidade de vozes. Esta diversidade de vozes presentes no discurso se encontra no próprio interior do discurso, não apenas na voz do falante individual, mas encarnada nos sentidos produzidos no encontro com outros falantes e ouvintes. O falante não

é produtor autônomo do discurso ou dos sentidos que nele são construídos, mas seu enunciar carrega “vozes do passado que se cruzam com vozes do presente e fazem seus ecos se propagarem no sentido do futuro” (Bezerra, 2013, p. 12), num diálogo sem fim. Esta situação é “primeiramente um fato social, descreve a condição fundamental do discurso, abrangendo todas as formas de interação verbal, literárias ou de outro tipo” (Renfrew, 2017, p. 131). Então, os sujeitos que interagem constituem um vasto universo social em formação, assim como em formação permanente se encontra a consciência do próprio homem, inconclusa, irreduzível a definições engessadas e determinadas.

Por trás desse contato está “um contato entre indivíduos, e não entre coisas [...], por trás do texto sempre há vozes” (Bezerra, 2013, p. 18). O discurso pertence ao campo do aberto, das questões não resolvidas, que não se fecha em si mesmo. Nem o sujeito nem mesmo o enunciado estão sozinhos; em vez disso, segundo Stam (2010, p. 334),

[...] existe uma heteroglossia conflituosa que permeia a produção, o texto, o contexto e o leitor/observador, [...] esse processo é conflituoso, envolve uma orquestra de diversas vozes responsáveis pela elaboração do texto, um processo que deixa marcas e discordâncias no próprio texto.

Os discursos revelam as tensões da luta social, de uma luta que é de classe, onde a ideologia dominante procura assumir o controle das narrativas e da produção dos sentidos. Segundo Bakhtin (2009, p. 48), “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classes, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. O autor alerta para o fato de que se a compreensão acerca da dialogicidade da comunicação verbal for colocada às margens da luta de classes, “irá infalivelmente debelar-se [...], tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade” (2009, p. 48). A participação das falas dos sujeitos na composição dos sentidos dos discursos está marcada por sua entonação, por seu colorido, pela posição social do interlocutor. São muitas as maneiras pelas quais o poder modula os diálogos e configura sua representação. Em situações concretas de conversação existem padrões claros de supremacia e tendências ideológicas. Cada palavra transforma-se numa arena onde competem entonações sociais e os sentidos nascem de uma batalha campal de embates políticos. Os discursos não se configuram a partir de sistemas fechados em um mundo sem lutas ou sem mudanças, e como afirma Newcomb (2010, p. 367), “todas as vezes que a pesquisa ou a análise se confronta com a experiência real, a luta tem que ser reconhecida”.

Hirschkop (2010, p. 122) sustenta que a heteroglossia não se efetiva nem quando “o discurso está livre de qualquer repressão política explícita nem quando desfruta da participação da maioria do povo, mas sim graças ao tipo específico de ‘ação comunicativa’ que impõe” e que é preciso definir o terreno dessa luta como um espaço político, e não apenas no nível linguístico. Afinal,

conclui ele, “no tempo presente, pelo menos, o diálogo é algo pelo qual devemos todos lutar, ao invés de tê-lo como certo” Hirschkop (2010, p. 122).

Heteroglossia consiste na criação de uma conjuntura onde as vozes podem ser ouvidas com força e ressonâncias totais. Uma experiência de discurso como um território compartilhado no qual diferentes vozes se misturam à voz do sujeito. A heteroglossia situa-se no campo do inacabado, do aberto, do inconcluso, da compreensão, da contrapalavra, do cruzamento e pontos de encontro, da não exclusão das tentativas de silenciamento, exclusão, opressão, das tensões sociais, da produção de sentidos. A heteroglossia sugere a inclusão dos discursos e práticas comunicativas em algum momento condenadas ao ostracismo. Sua inclinação ao que é marginal nos aponta para um diálogo que combate a seletividade imposta pela cultura de massa, para dar vazão ao periférico e aos sujeitos e vozes historicamente abafadas e excluídas nas batalhas pelo sentido, pela inteligibilidade do mundo e dos próprios sujeitos.

A heteroglossia não se define estritamente pela existência de várias vozes, ou mesmo na permissão para que elas existam, mas é preciso considerar a forma como elas são postas para dialogar, na criação de um cenário onde elas podem ser ouvidas em toda a sua força e ressonância. Em vista disso, sua afinidade com o que é marginal, com o periférico, com “as vozes não oficiais” (Stam, 2010, p. 347), torna o pensamento e as categorias bakhtinianas especialmente potentes à análise de práticas e experiências de comunicação contestadoras e alternativas e singularmente apropriadas para a inclusão dos discursos historicamente marginalizados.

4. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Mídias e escola, cada qual a sua maneira, se configuram como espaços de produção de sentidos, de encontro de sujeitos, de embates ideológicos, espaços de tensões entre enunciados, posições, vozes que pleiteiam por oportunidades de serem ouvidas, reconhecidas socialmente. À medida que estes espaços se articulam para favorecer a manifestação desta diversidade, não apenas sob o ponto de vista da diversidade de sujeitos, mas da multiplicidade discursiva; apostam no papel produtivo do paradoxo e do conflito em vez de hostilizá-los; investem no diálogo como elemento determinante no processo de criação dos conteúdos em oposição aos cânones que decretam o individualismo e a dominação; assumem o terreno dessa luta como um espaço político e não somente linguístico.

Entremeio a este cenário de interface entre processos educativos e mídias, a RadCom desponta como espaço alternativo de interlocuções e interações que nasce e se ancora proficuamente no campo da linguagem. Não são apenas meios de informação ou transmissores de significados, mas constituem-se em espaços de interação onde sentidos são produzidos, construídos e reconstruídos, experiências de aprendizagem são vivenciadas e onde sujeitos se encontram a fim de travar

disputas pela interpretação do mundo e de si próprios. A pesquisa debruça a compreender estes ambientes e estas práticas comunicativas à luz das interações verbais e da produção de sentidos que nelas e através delas ocorrem. Assim, partindo do pressuposto de que os Meios de Comunicação Social configuram um campo de negociação, produção e circulação de discursos, objetiva-se compreender mediante quais condições e experiências concretas de RadCom podem se configurar como práticas/situações discursivas potencialmente heteróglotas.

Considera-se que tão grande quanto o número de iniciativas populares de apropriação dos meios de produção de discursos com alcance massivo, são as trajetórias de práticas e conceitos presentes no âmago do movimento em diferentes cenários histórico-sociais e culturais. Coexiste, portanto, uma diversidade muito grande de formatos, projetos comunicativos, tendências epistemológicas e conceituais, com maior ou menor engajamento público ou popular, de posição marcadamente alternativa em questões políticas. As singularidades do fenômeno nos permitem ver, por outro lado, as formas como as vozes, em particular daqueles que estão às margens do poder político e econômico, ocupam ricamente um lugar nos espaços da radiofrequência como alternativa para expressar suas vivências, produzindo novos sentidos ao mundo em que vivem e a si mesmos como partícipes do processo.

Tendo em vista que cada experiência de RadCom constitui-se em um universo de linguagens, códigos e práticas sob uma heterogênea pluralidade de ritmos e lógicas articuladas em cada cultura, região, localidade e em contextos determinados, compreende-se como complexos processos matizados por discursos que contam, em palavras, histórias e experiências, traduzindo e narrando a partir dos sujeitos que se apropriam e ocupam espaços alternativos de comunicação, ideias, expressões culturais, opiniões, reações, enfim, aquilo que constitui a diversidade e pluralidade de cada sujeito em cada lugar.

Considerando a maneira bakhtiniana (Bakhtin, 2009, 2011), o dialogismo como inerente ao discurso, a heteroglossia é entendida como uma categoria específica de certas situações discursivas, tendo em vista a possibilidade de que nas práticas sociais o discurso e as relações sociais “podem se tornar monológicos, ou quase” (Hirschkop, 2010, p. 107). Portanto, à noção de dialogismo, é preciso incorporar o conceito de heteroglossia, não como um padrão linguístico natural do discurso, mas como característica de certas situações e experiências discursivas, e que se revela não apenas no nível da linguagem, mas se estabelece mediante um conjunto de condições sociais, políticas e discursivas que favorecem sua composição. É algo pelo qual deve-se lutar em vez de tê-la como certa, observando as condições necessárias que a favoreça. Esta é a chave usada para a leitura e análise das práticas concretas de RadCom, propriamente pelos modos, a partir dos quais, na prática, os processos discursivos podem incorporar as diversas vozes sociais e as levarem ao diálogo, preservando as tensões inerentes ao discurso, mas ao mesmo tempo, não excluindo a plurivocalidade que reverbera as dissonâncias e os conflitos sociais. Este é um processo que não está dado

de antemão ou garantido, caso se reze algum tipo de cartilha ou se adote alguma fórmula modelo. É uma construção sociocultural e comunicativa e ao mesmo tempo um estado, ainda que precário e efêmero (porque histórico e contingente), pelo qual se deve lutar enquanto condição, senão ideal, mas ao menos mais preferível, de existência. Para a configuração de tal cenário exige-se a criação de uma conjuntura textual e contextual em espaços de comunicação social onde a condição de falante não seja negada ao sujeito, nem mesmo sejam escamoteadas as possibilidades de ataques do monologismo, mas que proporcione um movimento duplo de celebração e de crítica que não excluam a utopia, as oposições, o riso, tampouco a subversão, o alternativo, o marginal e o periférico.

A pesquisa não buscou estabelecer um modelo a ser seguido, mas apontar elementos que permitem pensar as condições de enunciação em processos discursivos midiáticos capazes de promover a heteroglossia. Para Stam (2010, p. 334), o viés bakhtiniano exorta a pensar a “partir das margens”, de pontos de vistas não oficiais, alternativos aos padrões discursivos e culturalmente hegemônicos e que possibilitam a prática de certas situações discursivas onde não esteja asfixiado por completo o papel energizador do paradoxo e do conflito. A “questão não é impor uma interpretação, mas, ao contrário, trazer à luz vozes abafadas” (Stam, 2010, p. 334). Afinal, processos ativos de produção de sentido criam resistências, promovem lógicas que operam e alimentam diálogos sem que a multiplicidade de vozes dos sujeitos seja suprimida e sem que haja uma voz oficial constantemente repetida. Enfim, pensar instituições que ofereçam a oportunidade de uma forma dialógica de existência, de produção de sentidos num ambiente que permita a pluralidade e que favoreça processos heteróglotos.

Compreende-se que tais cenários discursivos podem ser promovidos quando os sujeitos entram em processos ativos de produção de sentidos. Quando constroem situações discursivas que não ignoram a tentativa por parte de grupos dominantes de impor um sentido, mas a relativizam. Quando as vozes dissonantes se fazem presentes e não cessam, mesmo frente a tendências hegemônicas que lutam para se manter sobrepostas às outras e a eventos discursivos que uma vez nascidos escapam de qualquer reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos.

É neste panorama que se percebe na RadCom, por suas características históricas e sociais, sua vinculação estreita com a educação e sua vocação para o discurso alternativo, terreno potente e privilegiado para práticas discursivas fundamentadas em interações de caráter plural, dialógico e heteróglota e que podem se estabelecer, respondendo a pergunta de investigação, mediante as condições que passaram a expor a seguir:

I – Proximidade com o que envolve a vida das pessoas

Quando as práticas comunicativas de RadCom levam em conta as situações concretas que envolvem os sujeitos, e a partir delas se orientam, resultam num espaço estendido de interação onde as questões cotidianas e os interesses públicos podem circular. Desta maneira refletem, abastecem e amplificam aquilo que é mais próximo à vida dos sujeitos.

II – Experiências comunicativas que favorecem que as vozes ecoem, ressoem

Esse processo se efetiva na prática quando a RadCom se constitui em experiências comunicativas que favorecem que as vozes ecoem, ressoem, não sejam apenas toleradas com espírito condescendente, mas incluídas em sua força e tonalidades e onde se encontram a fim de travar um franco e aberto debate sobre o que lhe é mais próprio e na qual os mais diversos sujeitos discursivos lutam para conseguir fazer circular seus pontos de vista e suas visões de mundo.

III – Espaço de tensões (contradições) mobilizadoras e pontos de vista e vozes dissonantes

As práticas comunicativas em cenários de RadCom poderiam contribuir, desta forma, para promover espaços de manifestação do contraditório perdido em meio aos ataques do monologismo ou mesmo soterrado nas práticas comunicativas opressoras, excludentes e consensualistas. Tornar audíveis as vozes dissonantes, significa dar vazão a um processo discursivo no qual as tensões mobilizadoras da compreensão e que favorecem práticas de negociação de sentido sejam consideradas em sua força pedagógica. Forçar o poder, as contradições sociais, as tensões, a saírem dos bastidores para um palco onde podem ser exibidas, zombadas, discutidas e transformadas pode instaurar práticas discursivas heteróglotas. Estas práticas discursivas tomam *formas afiadas* em uma sociedade marcada pela luta social quando desmascaram, segundo Hirschkop (2010, p. 94), “a autoridade do discurso dominante pela exposição dos interesses sociais que permitem sua existência”.

IV – Potencial transgressivo à padronização discursiva e às lógicas convencionais de comunicação

O alternativo está na incorporação de novas dinâmicas que possibilitam, no nível do discurso, uma intervenção ativa dos sujeitos impulsionados pela luta social

em torno dos sentidos, com vistas a desmascarar a autoridade do discurso monológico-dominante alicerçado em discursos prontos, acabados, formalizados tendo em vista um modelo único de pensamento que segrega o diferente, o contestatório e o desviante. Esta subversão anarquizante oferece novos contornos para os processos de compreensão da realidade e negociação de inteligibilidades.

V – Constituição de cenários de enfrentamento e de processos de resistências

Em ambiente de cerceamento dos discursos divergentes com vantagem aos timbrados e *autorizados* pelas prescrições de uma estrutura que alicia uma enorme e poderosa maquinaria midiática a seu favor, as práticas discursivas de RadCom podem se irromper como formas discursivas que restabelecem as lutas pelo sentido quando são capazes de instituir processos de resistência às tentativas de emudecimento que agem a partir das forças ideológicas, políticas e econômicas no interior do sistema capitalista.

VI – Opção político-ideológica pelos discursos marginalizados, periféricos, não oficiais (inaudíveis)

Num horizonte onde inevitavelmente estão implicadas lutas sociais e disputa de poder, passa a ser imprescindível para a conquista da heteroglossia, a constituição de espaços comunicativos e promoção de situações discursivas em que as vozes das minorias e das maiorias marginalizadas sejam reconhecidas, assumidas e defendidas, a fim de que participem efetivamente do conflituoso processo comunicativo e com seriedade e coerência sejam publicizadas com a robustez e sonoridade que lhes são próprias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se por fim, a partir da compreensão das práticas comunicativas de RadCom que formam o universo dessa investigação empírica, que os Meios de Comunicação Alternativos/Comunitários e, especificamente, os veículos de RadCom, por seus mecanismos e práticas, tendo em vista a historicidade do fenômeno e as condições de produção dos discursos que a eles se impõem, podem se constituir como espaços educativos e possibilitar experiências de formação do sujeito pelo ambiente de interação e negociação de sentidos que podem ensejar.

O que foi exposto leva a afirmar que a relevância pedagógica destas mídias alternativas não reside, pois, apenas nas mensagens veiculadas, nem mesmo pelo fato de poderem se constituir como meios em si ou como ferramentas pedagógicas (no uso da tecnologia como um meio de educação), ou mesmo por sua capacidade de suscitar a necessidade de uma formação específica no trato para com elas, ou ainda pela ação de qualquer um dos polos envolvidos no processo, emissor ou receptor. Os processos educativos se efetivam, ao ver deste estudo, nos modos de interação que estas experiências comunicativas podem proporcionar, nas possibilidades de interlocução que são capazes de ocasionar entre sujeitos que falam sobre si e sobre o mundo que os cerca, ou seja, numa interação efetiva, tensa e conflituosa, polifonicamente constituída, que possibilita a circulação de discursos que se opõem, transigem, convergem, divergem, enfim, de vozes dissonantes que negociam sentidos e inteligibilidades. Processo este que restaura o espaço do sentido, reconhece a pluralidade, inclui as vozes marginalizadas e combate (criando resistências) os ataques do monologismo e das forças que tentam abafar ou ocultar as vozes dos sujeitos na composição dos sentidos de si enquanto sujeito atravessado também por muitos discursos e do seu entorno.

É nesta paisagem de tensões mobilizadoras, de vozes dissonantes que negociam sentidos, de resistências discursivas, de lógicas alternativas de comunicação de massa, de enfrentamento ao monologismo, muitas vezes em tempo afanado por poderosas forças de padronização ideológico-discursivas, que é necessário e atual pensar cenários ou pensar a partir de cenários em que as vozes dos grupos não oficiais, marginalizados, oprimidos, periféricos possam ser ouvidas em toda a sua força e ressonância (repercussão). Espaços estes que revelam marcas discursivas capazes de expor, trazer para uma arena de lutas as hierarquias de poder, as profundas divisões e contradições da vida social, as tendências hegemônicas que procuram se sobrepor nos processos de inteligibilidade da realidade e dos sujeitos, além dos discursos minoritários, dos marginalizados, que existem em relações antagônicas, cambiantes e polivalentes. Enfim, trata-se de um espaço social no qual, mediante as condições indicadas, as contradições sociais e ideológicas possam ser exploradas e onde os discursos não se excluam mutuamente, mas entrecruzem-se, dando forma e conteúdo a um processo que resulta na constituição dos sujeitos em qualquer tempo e lugar.

Neste sentido, percebe-se a RadCom não apenas como um lugar, como um meio ou um veículo de transmissão de informações, mas como

uma potente experiência discursiva, espaços de comunicação que, quando não desconsidera a pluralidade das vozes dos sujeitos e as lutas sociais de uma época, pode combater a seletividade imposta pela cultura de massa. Ao não marginalizar ou menosprezar as diferentes vozes nas negociações pelo sentido, possibilita palco favorável para o encontro de opiniões de interlocutores imediatos, de pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias. Pluralidade que, manifestada publicamente, enriquece a experiência humana como um todo e a vida de cada um.

REFERÊNCIAS

AGGER, Gunhild. A intertextualidade revisitada: diálogos e negociações nos estudos de mídia. *In*: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 389–424.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 2, n. 2, p. 176–187, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/22853>. Acesso em: 24 nov. 2025

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**; Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: Uma obra à prova do tempo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. **Plano Nacional de Outorgas**. [Brasília]: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, dez. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mcom/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/publicacoes/PNO_Radcom_2023_2024.pdf. Acesso em: 22 ago. 2025

BROCK, Nils; MALERBA, João Paulo. Um ar mais livre? Uma breve abordagem comparativa da situação legal das Rádios Comunitárias na Europa e América do Sul. *In*: IV CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA DE MÍDIA CIDADÃ, 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: UFPR–NCEP, 2013, p. 1–17. Disponível em: <http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/09/Joao-Paulo-Malerba.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HIRSCHKOP, Ken. Bakhtin, discurso e democracia. *In*: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 93–127.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

NEWCOMB, Horace. Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa. *In*: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2017.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. *In*: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-34.

SANTOS, Carlos Roberto Praxedes dos. Das rádios livres às Rádios Comunitárias: aspectos históricos. **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, v. 4, n 48, 2014.

STAM, Robert. Bakhtin e a crítica midiática. *In*: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (org). **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos SP): Pedro & João Editores, 2010. p. 331–357.

VIGIL, José Ignacio López. ¿Qué hace comunitaria a una radio comunitaria? **Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación**, Quito, Equador, v. 52, n. 1, p.51–54, nov. 1995. Disponível em: <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/621/618>. Acesso em: 20 ago. 2024.

VIGIL, José Ignacio Lopes. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Paulinas, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

"É João Gomes e Vittar!": currículo e performance no queer nordestino

Sandro Faccin Bortolazzo

Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel).

E-mail: sandrobortolazzo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9145-1581>.

Alcidesio Oliveira da Silva Junior

Doutor em Educação (PPGE/UFPB). Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: ateneu7@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5536-064X>.

Resumo: O artigo, baseado nos Estudos Culturais em Educação e nas teorias pós-críticas, analisa saberes e representações de masculinidade e nordestinidade nos comentários sobre o videoclipe Vira Lata, de João Gomes e Pablo Vittar. Utilizando análise de discurso foucaultiana e o conceito de currículo cultural, investiga como gênero e sexualidade são performados e regulados no Instagram e no YouTube. A pesquisa qualitativa categorizou comentários pela relevância e diversidade. Os resultados mostram tensões entre discursos normativos e acolhimento à diversidade, evidenciando as plataformas como territórios curriculares produtores de subjetividades.

Palavras-chave: currículo cultural; masculinidades e sexualidades; cultura digital; análise de discurso; plataformas digitais.

Abstract: The article, grounded in Cultural Studies in Education and post-critical theories, analyzes knowledge and representations of masculinity and Northeastern identity in comments on the music video Vira Lata, by João Gomes and Pablo Vittar. Using Foucauldian discourse analysis and the concept of cultural curriculum, it investigates how gender and sexuality are performed and regulated on Instagram and YouTube. The qualitative research categorized comments by relevance and diversity. The findings reveal tensions between normative discourses and expressions of inclusion, showing digital platforms as curricular territories that produce subjectivities.

Keywords: cultural curriculum; masculinities and sexualities; digital culture; discourse analysis; digital platforms.

Recebido: 15/04/2025

Aprovado: 30/06/2025

1. PRIMEIRAS BATIDAS...

No cenário da Comunidade do Ibura em Recife/PE, um jovem cantor com seu chapéu de couro típico do vaqueiro nordestino, enuncia a sua grave voz em um flerte maliciosamente pensado para grudar estrofes na mente da juventude. Do outro lado do enamoramento, uma figura feminina com um olhar sedutor — que também canta — repreende o rapaz, enquanto rebola com um ferro de passar e um rolo de macarrão na cozinha. A parceria de João Gomes — cantor pernambucano de forró e piseiro — e Pablllo Vittar — musa drag da música pop brasileira — na canção “Vira Lata” rendeu comentários conflitantes, especialmente após o lançamento do videoclipe na plataforma do YouTube no dia 13 de dezembro de 2024. Na data da escrita desse artigo, em março de 2025, o videoclipe da música “Vira Lata” já somava 6 milhões de visualizações.

O encontro, talvez improvável, entre alguém que (re)produz os estereótipos do homem nordestino e uma drag queen — também nordestina —, nos coloca em estado de problematização das construções de gênero e de sexualidade que, reiteradamente, têm se dado na cultura do nordeste. Os comentários dos internautas apontam para movimentos de aceitação, desconforto e/ou ojeriza diante do dueto. Argumentamos que um currículo cultural se estende com suas linhas de aprendizagens nas plataformas e redes sociais, construindo outros saberes, deslocando ou reiterando estereótipos. Esse currículo “[...] reflete o resultado de um embate de forças, e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (Costa, 2011, p. 113).

A plataforma do YouTube e a rede social Instagram são tomados aqui como lugares de produção discursiva onde se organizam sentidos sobre os sujeitos. Nesses lugares de aprendizagem — que são tão variados quanto as muitas possibilidades de expressão da cultura —, “[...] se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais [...], se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes” (Silva, 2010, p. 21).

Assim, neste artigo, buscamos compreender as articulações e os saberes sobre o homem nordestino, bem como os modos de produção de gênero e sexualidade, a partir dos comentários de seguidores em uma postagem da conta oficial do cantor João Gomes no Instagram e no clipe de sua nova música com Pablllo Vittar, publicado em seu canal no YouTube. A análise baseia-se na perspectiva foucaultiana de discurso, que se propõe a examinar a produção discursiva e seu imbricamento com as relações de poder.

Antes de avançarmos, é necessário que façamos algumas distinções conceituais sobre o termo “performance”, que será retomado neste artigo em duas acepções. Na primeira, ao nos referirmos à musicalidade dos(as) artistas, compreendemos “performance” como a construção de uma assinatura midiática (Silva Junior, 2023), tecida com base em signos que despertam o interesse e o desfrute de determinado público. Nesse sentido, “performance” está vinculada a uma teatralidade, a uma construção de uma presença midiática para fins mercadológicos.

Na segunda acepção, "performance" não diz respeito a um caráter voluntarista dos sujeitos (Borba, 2014) — como se escolhessem suas performances de maneira autônoma e desvinculada das condições de possibilidade — mas a uma repetição de trejeitos, vestimentas, entonações, usos de adereços, entre outros códigos culturais atribuídos a determinadas identidades.

Com base em Judith Butler (2018a, p. 73), a "performatividade de gênero não caracteriza apenas o que fazemos, mas como o discurso e o poder institucional nos afetam, nos restringindo e nos movendo em relação ao que passamos a chamar de a nossa 'própria' ação". A atitude performativa, ainda segundo Butler (2018a), é uma forma de agir; um modo de existência regulado por políticas de aparecimento.

Considerando que se trata de uma análise de um produto musical, ao nos referirmos à atuação artística e à presença midiática de João Gomes e Pabllo Vittar, utilizaremos o termo "performance musical". Já nos momentos em que destacarmos a performatividade das identidades — sejam de gênero, de sexualidade ou de nordestino(a) — nesta análise, enfatizaremos estes marcadores.

O artigo está organizado em duas partes: na primeira, desenvolvemos reflexões teóricas sobre currículo, redes sociais e a construção de gênero na performance da identidade nordestina; e na segunda, apresentamos a análise dos comentários nas plataformas Instagram e YouTube, que nos conduzem aos resultados e considerações finais do estudo.

2. AFINANDO A SANFONA COM AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO!

A base epistemológica desta investigação está ancorada nos Estudos Culturais, campo que emerge na década de 1950 com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Raymond Williams (1969) — um dos principais teóricos do centro —, defendia que a cultura não se limita ao simbólico, mas inclui a dimensão material. Isso implica reconhecer que objetos do cotidiano — como televisores, computadores, tablets e smartphones — constituem as materialidades pelas quais o mundo é experienciado. Nesse sentido, indaga-se em que medida as práticas permeadas por plataformas como Instagram e YouTube podem ser figuradas como espaços de representação, aprendizagem e produção de subjetividades.

Esta análise também adota uma perspectiva teórica que compreende gênero e sexualidade como construções discursivas atravessadas por relações de poder, e produzidas em contextos culturais específicos. Dessa forma, parte-se da noção de discurso em Foucault (2001), entendida como prática que representa o mundo e o constitui, implicando regimes de verdade. Assim, o estudo das performances de gênero dos artistas João Gomes e Pabllo Vittar — bem como das reações suscitadas pela produção musical em parceria — exige uma abordagem que

considere como as subjetividades e os sujeitos são produzidos e posicionados discursivamente nas plataformas digitais e redes sociais.

O uso crescente de plataformas — como a rede social Instagram e o YouTube — tem evidenciado a emergência de outras formas de compreender as relações sociais, os processos educativos, as práticas de aprendizagem, e, conseqüentemente, a própria ideia de currículo. A imersão dos sujeitos em uma lógica cultural mediada pelas tecnologias digitais — dimensão esta que é frequentemente nomeada como Cultura Digital (Bortolazzo, 2021) — implica nas transformações dos modos de pensar e de operar campos diversos como a política, economia e educação. Inseridos nesse contexto, as discussões sobre gênero e sexualidade também são afetadas, uma vez que os ambientes digitais acabam por produzir e reproduzir discursos e normatividades que atravessam os corpos, configurando disputas simbólicas, políticas, culturais, mas igualmente pedagógicas.

Esses artefatos culturais e múltiplos — segundo as configurações de cada tempo — possuem caráter pedagógico ao produzirem subjetividades e ao difundirem valores e instaurarem hábitos. Nas telas do cinema ou nas redes sociais, por exemplo, certos estilos de vida são valorizados enquanto outros são desqualificados. Nesses espaços, (des)aprendemos masculinidades e feminilidades; somos ensinados a valorizar determinadas estéticas corporais, a acolher — ou rejeitar — as diferenças e a delinear, coletivamente, certas identidades. São discursos que instituem regimes de verdade (Foucault, 2001) e que, de forma reiterada, conformam sujeitos ajustados a determinados interesses, estruturando os vínculos e laços sociais que nos constituem culturalmente.

Nesse sentido, as teorias pós-críticas contribuem para ampliar nossa compreensão de currículo, ultrapassando a concepção restrita de um documento prescritivo a ser planejado e executado em sala de aula por professores e professoras. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como produtor de múltiplos efeitos, articulando imagens, metáforas, performances e movimentos. Trata-se de uma linguagem que, como afirma Corazza (2001, p. 12), “não apenas ‘representa’ o mundo das coisas, mas também fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas”.

O currículo é concebido como um artefato cultural em constante movimento, que se produz e se reinscreve nos múltiplos espaços — entre eles, as plataformas digitais e redes sociais —, os quais operam como elementos de formação de subjetividades. Instagram, YouTube e outras mídias digitais são tomadas como espaços curriculares contemporâneos, em que se delineiam modos de vida, comportamentos, desejos, condutas e identidades.

Esta análise se ancora na premissa de que os currículos estão inscritos por racionalidades que mobilizam discursos sobre os sujeitos, organizam práticas e instituem regimes de verdade, colocando sob suspeita qualquer tentativa de compreensão a partir de lógicas essencialistas. Veiga-Neto (2014) e Silva (2000) contribuem para essa inflexão ao compreenderem o currículo como artefato

cultural, histórico e político, resultado de disputas e práticas discursivas que organizam o social.

Ao considerar a importância conferida às mídias digitais na vida contemporânea, faz-se necessário deslocar o olhar da escola como locus exclusivo de curricularização e reconhecer que as plataformas digitais funcionam como territórios curriculares que produzem saberes, normas e subjetividades. O que se ensina e se aprende nesses espaços não é neutro: está atravessado por disputas em torno de gênero, sexualidade, raça, classe e território. Assim, pensar o currículo a partir das redes digitais implica tomá-lo como prática cultural situada e marcada por fluxos e mobilidades. Ao investigar como gênero e sexualidade são performados e comunicados em ambientes digitais, mobiliza-se essa concepção ampliada de currículo como forma de interpretar os discursos que emergem de acontecimentos, como o lançamento do videoclipe "Vira Lata".

É nesse horizonte que se inscreve a colaboração entre Pabllo Vittar e João Gomes, cujo encontro tensiona sentidos sobre masculinidade, nordestinidade e dissidência sexual. A presença de uma drag queen nesse campo — tradicionalmente reservado à virilidade heteronormativa — desafia códigos culturais, expondo limites e possibilidades de resignificação da identidade regional. Vemos formarem-se linhas de subjetivação capazes de fazer fugir determinados modelos hegemônicos de masculinidade nordestina, fazendo vacilar contornos identitários enrijecidos.

Pensar gênero e sexualidade como construções do discurso aponta para a variação que se dá em meio às inúmeras tentativas de consolidação e naturalização de essências de homem e mulher; nos afastamos de uma "metafísica da substância", como denuncia Judith Butler (2018b), para enfatizar a ficção do gênero e os diversos atos performativos que reiteram sobre os corpos e as marcas do seu tempo. Performatizar gênero e sexualidade indica que roupas, cores, gestos, modos de andar, falar, desejar e associar, são enunciados que ganham materialidade e "vontade de verdade" por meio da repetição insistente e não refletida, muitas vezes de homens e mulheres desde o seu nascimento.

As masculinidades — foco do nosso artigo — são modos de expressão das identidades de gênero dos homens. A partir de uma leitura heteronormativa — ou seja, que compreende as normas heterossexuais como as que se estabelecem como padrão para todos e todas —, ser um homem, cuja masculinidade é hegemônica, corresponde a reproduzir uma série de atributos, que mesmo não sendo totalmente alcançados pela grande maioria são necessários para o exercício do seu poder de gênero. Ser violento, potente sexual, viril, heterossexual, economicamente provedor etc., tornam-se características das masculinidades hegemônicas que, a depender das variações de correspondência a elas, adquirem novos significados. Segundo Olavarria (2009, p. 321-322), estas são um padrão de dever-ser dos homens que se impõe sobre outras masculinidades subordinadas, e cuja observação "[...] produz tensões, frustrações e dor em muitos homens e mulheres, porque não corresponde à sua realidade cotidiana, nem às suas inquietações e interesses".

Como veremos mais adiante, a parceria entre João Gomes e Pablllo Vittar produziu um currículo nas plataformas digitais e redes sociais ao borrarem as linhas rígidas do que entende-se como masculinidade nordestina: um homem másculo, violento, insensível, bruto, tradicional, religioso e heterossexual. São características muito presentes, por exemplo, na literatura de cordel, onde foi criado um imaginário em relação aos homens e mulheres do Nordeste. Essa pedagogia, segundo Albuquerque Júnior (1999, p. 182), opera como “[...] elemento definidor dos papéis e identidades de gênero no Nordeste”, cuja vontade é de naturalização dos comportamentos.

Esse Nordeste se apresenta “[...] como recorte espacial prenehe de imagens e representações de masculinidades, apresenta uma topografia de poder com contornos rígidos que simulam uma naturalidade nas relações de gênero” (Silva Júnior, 2024, p. 13). Escapar ou fazer tremer essas linhas pode acarretar em exclusão social, diminuição de status ou questionamento das masculinidades de muitos homens nordestinos, demonstrando que se destacar nas hierarquias de gênero corresponde a um movimento de maior aproximação à régua esperada pela heteronormatividade.

3. ENTRE O PISEIRO E O CLOSE: COMPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação se inscreve em uma abordagem qualitativa e na análise de discurso de matriz foucaultiana. Interessa-nos compreender como se produzem, circulam e são disputados os sentidos sobre gênero, sexualidade, masculinidade e nordestinidade a partir da música “Vira Lata”, de João Gomes e Pablllo Vittar, e a repercussão do videoclipe em duas plataformas: o YouTube e o Instagram.

Os espaços escolhidos para essa investigação — o perfil oficial de ambos os artistas na rede social Instagram e o canal do YouTube de João Gomes, onde foi lançado o videoclipe da música “Vira Lata” — são entendidos como territórios de circulação de sentidos, que ensinam, regulam e disputam formas de ser, de existir e de se relacionar.

A escolha do YouTube como campo de análise está alinhada à centralidade que essa plataforma ocupa na constituição da cultura digital. De acordo com Bortolazzo (2021), essa cultura se legitima por meio da disseminação acelerada das tecnologias, da ampliação do consumo de artefatos digitais, do crescimento do comércio eletrônico e da massiva adesão a aplicativos e redes sociais — o YouTube, nesse contexto, não limita-se à função de hospedagem de vídeos. Como destaca Jenkins (2009), trata-se de um ambiente de convergência midiática onde os usuários acessam conteúdos, mas também os produzem, compartilham e comentam, instituindo uma lógica participativa que ressignifica os modos de circulação dos saberes e, sobretudo, das narrativas culturais.

O Instagram, por sua vez, tem se consolidado como um espaço para a performance das identidades e para a construção de suas narrativas. Conforme

salienta Recuero (2014), essa rede social — ao explorar intensamente recursos visuais e interativos — potencializa dinâmicas de sociabilidade que produzem e reforçam subjetividades. Curtidas, comentários, (re)postagens e reações expressam preferências, rejeições, recusas e constituem práticas discursivas que operam no campo político e cultural. Assim, tanto o Instagram quanto o YouTube configuram-se como campos discursivos dinâmicos, nos quais se delineia um tipo de currículo cultural.

A escolha do corpus desta pesquisa tomou o videoclipe “Vira Lata” e as postagens correspondentes nos perfis oficiais de João Gomes e Pabllo Vittar no Instagram, considerando a repercussão e os desdobramentos gerados nessas plataformas por meio da análise dos comentários.

Foram selecionados e organizados os seguintes materiais: comentários na publicação colaborativa (collab) entre João Gomes e Pabllo Vittar no Instagram, que anunciou oficialmente o lançamento da música, totalizando aproximadamente 100 interações, obtidas a partir de um recorte que considerou os comentários mais curtidos e os mais recentes. Da mesma forma, foram coletados cerca de 100 comentários do vídeo oficial da canção no canal do YouTube de João Gomes, distribuídos entre aqueles destacados como mais relevantes pela plataforma e os inseridos cronologicamente após o lançamento. Esse conjunto visou capturar a diversidade de reações, sentidos e posicionamentos que emergem da recepção pública do videoclipe, possibilitando uma leitura dos discursos que nele se inscrevem.

A análise concentrou-se nos modos pelos quais os sujeitos comunicam suas posições diante da parceria entre João Gomes e Pabllo Vittar, com atenção às regularidades discursivas para reforçar ou contestar normas culturais. A partir dos comentários coletados, buscou-se identificar os valores, padrões morais e ensinamentos que são produzidos, reiterados ou tensionados nas plataformas digitais.

A coleta dos dados foi realizada no período de dezembro de 2024 a fevereiro de 2025. A seleção dos comentários seguiu critérios de relevância, visibilidade e diversidade de reações, contemplando manifestações de apoio, rejeição, ironia, defesa, entre outras. Os materiais foram sistematizados a partir de três eixos, que sustentam as categorias de análise: (1) representações do homem nordestino em disputa; (2) a presença de Pabllo Vittar e a performance de gênero da drag como ruptura; e (3) tensões morais e os marcadores de gênero, sexualidade e regionalidade.

3.1 Sente o rajadão! Notas analíticas

A parceria entre João Gomes e Pabllo Vittar — ao mesclar elementos do forró, do pop e do sertanejo — tensiona classificações rígidas e ativa debates sobre autenticidade, tradição e diversidade, desestabilizando categorias, tanto no campo musical quanto nos marcadores sociais da diferença.

A análise dos comentários no Instagram e no YouTube revela a emergência de discursos que mobilizam representações hegemônicas de gênero, sexualidade e de identidade nordestina. As reações a esse acontecimento articulam um campo de produção de saberes que ensina, regula e disputa sentidos sobre modos de ser, de habitar o corpo e de pertencer a um determinado território social.

Ancorados em Foucault (1998), compreendemos que os comentários não se encontram limitados à expressão de opiniões individuais, mas integram um campo ampliado de relações de poder. Para Foucault (2001), o discurso não se restringe à linguagem ou à comunicação, mas constitui uma prática atravessada por relações de saber-poder, sendo produtora de verdades em um determinado tempo.

A inserção de uma *drag queen* no imaginário da música popular nordestina — tradicionalmente vinculado a representações de masculinidade heteronormativa — opera como força desestabilizadora dos códigos de gênero que historicamente sustentam essas performances de identidades regionais. Ao propor uma reconfiguração da nordestinidade por meio de alianças *queer*, abre-se espaço para reconhecer a plasticidade das identidades e a potência política das performances de gênero dissidentes, mesmo em territórios simbólicos marcados por hegemonias normativas.

3.2 Representações do homem nordestino em disputa

Antes de avançarmos, é importante assinalar que compreendemos “representação” como práticas discursivas que se repetem, (re)apresentando determinados modos de ser e estar no mundo como se fossem verdadeiros ou naturais. Ignorando as dissonâncias, variações e diferenças em corpos, sujeitos e performances de gênero e de sexualidade, a representação busca enquadrar experiências em modelos fáceis de reconhecimento, atribuindo uma pretensa naturalização e objetividade a essas descrições da linguagem.

Para empreender essa análise, inspiramo-nos em Butler (2018a, p. 70), ao afirmar que gênero “é um determinado tipo de representação, o que significa que uma pessoa não é primeiro o seu gênero e então, depois, decide como e quando representá-lo. A representação é parte de sua própria ontologia, é uma maneira de repensar o modo ontológico de gênero”. Ainda segundo a filósofa (Butler, 2018a, p. 40), “dizer que o gênero é performativo é dizer que ele é um certo tipo de representação”, sendo, portanto, a linguagem constitutiva das identidades e a representação um artifício dos enunciados performativos.

As representações de nordestinos(as), homens, mulheres, negros(as), indígenas, homossexuais, judeus, árabes, orientais etc. em livros, novelas, filmes, materiais didáticos, teorias científicas, tratados filosóficos, dentre outros suportes de divulgação de saberes, correspondem a uma criação cultural; uma legitimação de olhares interessados — nada neutros — sobre o mundo. Ao analisar os discursos presentes nos comentários da postagem e do videoclipe

de “Vira Lata”, propomos uma investigação das representações, entendendo-as como invenções tecidas por relações múltiplas de poder.

O videoclipe de “Vira Lata” reúne elementos que tensionam representações tradicionais da masculinidade nordestina com a presença performática e pop de Pabllo Vittar. A figura de João Gomes, com sua estética vaqueira ligada à masculinidade sertaneja — chapéu de couro, voz grave, linguagem direta e popular —, encarna uma imagem arquetípica do homem nordestino heterossexual, popular e religioso. A partir dos comentários, ele é representado como símbolo de uma nordestinidade tradicional, a qual é reiterada por muitos como portadora de valores morais. No entanto, sua associação com Pabllo Vittar provoca um deslocamento nos regimes de verdade que, como diria Foucault (2010, p. 31), sustentam as identidades.

Comentários como “não esperava isso dele” ou “perdeu a essência do Nordeste” expressam a tentativa de reinscrever o sujeito João Gomes dentro de um modelo hegemônico de masculinidade. A presença de Vittar nesse espaço reconfigura o imaginário e coloca em evidência as possibilidades de alianças entre identidades aparentemente antagônicas, mas igualmente nordestinas.

Esses discursos revelam uma tensão entre duas formas de nordestinidade: uma que se ancora na virilidade, na cis heteronormatividade e em uma tradição idealizada; e outra, que se insinua como possibilidade de reconfiguração marcada pela dissidência, pelo afeto e pela abertura à diferença. Assim, há um currículo que emerge dessas disputas; não é apenas informativo, mas normativo: ele ensina o que (não) pode ser considerado autêntico, viril ou regional. Nesse contexto, a masculinidade é performada e vigiada publicamente, operando como um marcador de pertencimento, mas também de vigilância e controle.

A masculinidade nordestina é colocada sob suspeita por parte dos seguidores de João Gomes, que se sentem “traídos” pela associação dele com um corpo dissidente. Comentários como “perdeu o respeito” ou “não esperava isso dele” emergem com frequência no Instagram, evocando a ideia de que há um modelo fixo de nordestinidade, o qual não admite performances de gênero e de sexualidade fora da norma heterossexual. Esse modelo — construído em cima de representações religiosas, violentas e viris divulgadas historicamente em cordéis, novelas, filmes e matérias de jornais — torna-se elemento de comparação, sendo tudo aquilo que foge dele um alvo de repulsa e contestação.

“Isso não é vaqueiro de verdade” ou “era uma vez um vaqueiro” — frases reproduzidas nos comentários — mostram que um regime de verdade está sendo contestado, confundindo as normas sobre o que seria um homem nordestino a partir do videoclipe. Regulações de gênero associadas às identidades regionais servem como sustentação de estereótipos e criações ficcionais da linguagem, que repetem-se como vontade de verdade. Esses padrões sociais que ainda insistem em um Nordeste idealizado — calcado na indústria açucareira e na vida dos senhores e senhoras de engenho, como nos lembra Albuquerque Júnior (2005) — têm sido revistos a partir de configurações contemporâneas, o que não impede resistências baseadas nas ditas tradições.

No videoclipe, o enamoramento dá-se entre um vaqueiro nordestino e uma *drag queen* também nordestina, o que borra as fronteiras das identidades regionais. É como se houvesse nesse currículo “uma configuração elástica e de aderência traidora” (Silva Junior; Maknamara, 2024, p. 10), capaz de revelar a contingência dos discursos e a potência de sua atualização frente a um Nordeste que se vê atravessado por novas mídias e novos sujeitos sociais, promovendo o hibridismo cultural. É importante destacar com base nesses comentários que “[...] aquilo que o currículo divulga está sempre aberto a diferentes conexões, aos diferentes sentidos que serão dados, aos diferentes contextos em que será lido, operacionalizado” (Paraíso, 2023, p. 83).

Se a regulação de gênero — atrelada às representações de nordestinidade — está presente nos comentários, os discursos também não fogem dos novos agenciamentos e hibridismos culturais dessa nova ordem discursiva. Comentários como “duas lendas do meu Nordeste escrevendo a história e quebrando barreiras, Lindos!”, “dois nordestinos com ritmos diferentes e mundos diferentes, mas o que une é a região” e “adorei. Simplesmente 2 nordestinos brilhando, cada um no seu quadrado”, apontam para a possibilidade do encontro, da não exclusão entre as diferenças, ainda que estas sejam reconhecidas. São discursos que celebram a multiplicidade do Nordeste e a variação das nordestinidades que se contrapõem a um modelo único de representação.

As representações de masculinidade nordestina em disputa — como temos visto nos comentários do YouTube e Instagram — apontam para um currículo sempre em negociação e contestação, alimentando novas possibilidades de vida em meio aos tradicionalismos e conservadorismos dos discursos hegemônicos.

3.3 A presença de Pabllo Vittar e a performance drag como ruptura

De fato, há muitos comentários celebrando a diversidade e reconhecendo esse dueto artístico como potente: “é sobre romper barreiras”; “respeito é tudo, parabéns aos dois”. Assim, esses comentários revelam fissuras nos discursos hegemônicos e apontam para uma nordestinidade mais plural, que abriga identidades dissidentes e suas múltiplas performances. A presença de uma *drag queen* nordestina como Pabllo Vittar — em um estilo tão valorizado pelo Nordeste e carregado de seus estereótipos, como o forró/piseiro — marca uma contestação às masculinidades que costumavam habitar de forma dominante nesses espaços musicais. Sua performance musical — encenando um romance com o vaqueiro heterossexual João Gomes — produz problematizações, novos esquemas de aprendizagens e reconfigurações do que é possível ou não na seara cultural típica do Nordeste.

Nesse ponto, evidenciamos a performance de gênero de Pabllo Vittar como um instrumento que põe em suspensão as normatividades e que celebra a diferença como potência. Seus cabelos loiros e seus movimentos esguios e sensuais

— junto aos olhares faceiros e a grave voz de João Gomes — nos convidam a visualizar a montagem entre dissonâncias hábeis para nos forçar o pensamento. A partir dos Estudos da Performance, assinalamos que essas performatividades tornam-se instrumentos “[...] pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros” (Icle, 2013, p. 16).

Em diálogo com Lívia Pereira (2019) — que põe em questão os atos subversivos de *drag queens* brasileiras como Pabllo Vittar —, por reincidirem nos binarismos de gênero em suas performances, compreendemos que o *queer* atualiza-se mediante contextos muito específicos. Ainda que Vittar reitere, no corpo, nos movimentos e nas vestimentas, o que se espera culturalmente de uma lógica heteronormativa em relação ao feminino — o que poderia soar como meramente binário — no contexto nordestino, é a visão de uma outra mobilização da subversão.

No contexto nordestino — onde a performance de masculinidade está discursivamente ligada à violência, à insensibilidade, aos gestos contidos e à virilidade —, a presença de um homem gay e nordestino como Pabllo Vittar — acionando os códigos culturais das feminilidades — promove uma confusão; uma desestabilização do esperado.

Há uma ruptura — ainda vinculada aos contextos muito específicos — em um currículo de masculinidades e feminilidades, cujas aprendizagens são regionais, visto que “as maneiras como a sexualidade [e o gênero] se constrói estão relacionadas com as espacialidades” (Silva Junior, 2025, p. 59). Ainda como conforme este autor, “[...] os contornos que cercam uma região também acabam delimitando as aberturas (ou não) em relação a como as práticas sexuais [e de gênero] são visibilizadas, aceitas ou legitimadas em um dado contexto social” (Silva Junior, 2025, p. 59).

Assim, ao analisar as reações do público compreendemos que um tipo de currículo promulgado nas redes sociais — mesmo quando mobilizado por discursos de ódio ou resistência —, torna visível a presença de outras formas de existir. João Gomes e Pabllo Vittar movimentaram o campo musical ao mesmo tempo em que produziram um acontecimento digamos “pedagógico”, que ensina, convoca e confronta diferentes regimes de verdade sobre o que é ser homem, nordestino, artista e *queer*.

Enquanto alguns usuários celebravam a quebra de estigmas regionais, outros ironizavam com frases como “o que o João Gomes não faz por engajamento” ou “mais uma vítima da lacração”. A ironia e o deboche, nesse contexto, também funcionam como ferramentas discursivas de controle, tensionando os limites entre o aceitável e o criticável.

Por outro lado, a presença de discursos de acolhimento e a defesa de corpos dissidentes não podem ser ignoradas. Há um currículo de resistência que emerge dos próprios fãs, que compreendem a arte como espaço de liberdade: “a música é pra todos”, “o Nordeste é gigante e diverso” e “amo ver o João sendo aliado” são discursos que ampliam os sentidos possíveis da performance

de gênero e de sexualidade, que evidenciam que há sujeitos aprendendo e ensinando formas de amar, existir e resistir nas redes.

Comentários do tipo “triste... nada contra quem goste, mas não combina o forró com drag” e “essa nova geração de vaqueiro tá diferente, né, lá ele”, nos falam das novas aprendizagens de gênero e sexualidade possíveis para a região Nordeste. Diante das transformações sociais, culturais e políticas das últimas décadas — movidas em torno do hibridismo cultural e do acesso às novas tecnologias —, novas corporeidades e expressões de gênero se posicionam visíveis na cena contemporânea.

Na perspectiva foucaultiana, as reações dos seguidores evidenciam os mecanismos de exclusão e disciplinamento operados pelo discurso. A *drag* — enquanto performance de gênero que desafia as fronteiras entre o masculino e o feminino — desestabiliza o binarismo de gênero; a figura de Pabllo é um elemento que desnuda os limites da norma e expõe sua artificialidade. Ao mesmo tempo, a forte presença de discursos de apoio indica que há sujeitos que se apropriam desses espaços para reinscrever outras formas de existência e de visibilidade.

3.4 Tensões morais e os marcadores de gênero, sexualidade e regionalidade

Nos comentários do YouTube, encontramos múltiplas formas de resistência ao encontro entre os artistas. Alguns resgatam uma noção de “família tradicional”, apontando que a música estaria promovendo “mau exemplo para as crianças” ou que “a TV já está cheia dessas coisas, agora até o João caiu nessa”. Esses discursos acionam valores morais e religiosos como justificativas para a exclusão de corpos dissidentes da esfera pública.

Grande parte das reações negativas assenta-se em valores religiosos e morais para justificar a rejeição à parceria. Termos como “decência” e “valores cristãos” aparecem recorrentemente, configurando uma gramática de condenação que associa performances de gênero e de sexualidade dissidentes a um suposto desvio ético ou espiritual.

Há uma relação muito próxima entre a masculinidade hegemônica nordestina e a homofobia. Muitos comentários dos internautas tanto no YouTube quanto no Instagram, denunciam uma desvirilização de João Gomes no extremo até a sua homossexualização, por este associar-se a uma *drag queen*. “Rapaz, parece que esses vaqueiros Nutella estão tudo saindo do armário”, “aviadaram até o João Gomes”, “kkkk olha o nível do homem do ‘certão’ kkkk antigo cangaceiro virou cagaseco”: esses discursos moralistas sugerem que o contato do cantor pernambucano com a *drag* maranhense foi suficiente para o desfazimento da heterossexualidade do cantor, rompendo com a idealização do macho nordestino que ele reproduzia até então.

A sexualidade do cantor é posta em questão em vários comentários, como “daqui a pouco aparece com as unhas pintadas, sobancelha feita e usando tanguinha, a voz de macho é só pra disfarçar”. Para que alguém mantenha-se macho, é necessário um investimento não apenas na ordem dos desejos (expressos), mas também na modulação da voz, nos trejeitos, na forma de andar, nos contatos e relacionamentos que se estabelecem com o outro etc. Essas narrativas apenas reforçam o quanto a heterossexualidade — assim como as masculinidades — é ficcional e uma construção social, visto que se fossem naturais, não haveria um esforço para a sua reprodução e manutenção, segundo códigos valorizados. O que vemos são masculinidades e feminilidades fabricadas performativamente com vontade de naturalização (Butler, 2018).

Ao mesmo tempo, observam-se comentários que confrontam tais narrativas, reivindicando a legitimidade da diversidade e a pluralidade dos afetos, dos corpos e das expressões culturais. A intersecção entre marcadores sociais — como gênero, sexualidade e territorialidade — torna-se visível nos embates discursivos, revelando o quanto essas categorias operam simultaneamente na regulação das identidades. Comentários como “João está fora da curva desse mundo dos ‘forrozeiros, heterotop, talvez sim tenha uma estratégia por trás dessa parceria, mas dá pra sentir sua delicadeza e cordialidade com a Pablllo” chegam a sugerir o marketing por trás da parceria, mas ressaltam que João Gomes seguiu uma linha dissonante do que se espera dos forrozeiros nordestinos. Essa linha abraça a multiplicidade em detrimento da homogeneidade, afastando-se — mesmo que provisoriamente — de posições de sujeito, onde “[...] não há disparidade, nem diferença, nem heterogeneidade” (Tadeu, 2004, p. 54).

Portanto, o currículo cultural que emerge desses espaços não é estático: ele é marcado por tensões entre o conservadorismo e os projetos de emancipação; entre o reconhecimento e a invisibilização; entre a norma e sua transgressão. Outros comentários reforçam esse desvio; esta possibilidade de afirmação da diferença: “João foi brabo demais em não arregar diante dos preconceitos de plantão”, “Amei, casado hetero e zero preconceito, sem julgar nada e nem ninguém” e “João, o hetero nordestino que não se define por cantar e dançar com uma mulher trans”. O que temos cartografado nesses territórios discursivos é um currículo que vê potência na disparidade e no jogo de oposições, e que brinca com as linhas de subjetivação, as quais desconstroem as regras e os padrões. Um currículo que abraça os signos tradicionais do Nordeste, reconstruindo seus sentidos e propondo novas percepções.

4. HORA DA ÚLTIMA DANÇA...

A entrada de Pablllo Vittar nesse cenário musical tensiona os códigos culturais que sustentam as identidades dominantes. Como corpo dissidente e figura midiática amplamente reconhecida, sua presença no videoclipe é lida tanto como ameaça quanto como gesto de afirmação política. Nos comentários, os

discursos variam entre celebrações da diversidade — “amo ver essa parceria, é representatividade pura” — e reações agressivas, que apontam para o incômodo gerado pela presença de uma *drag queen* no imaginário da música nordestina, como em “isso é desrespeito com nossas raízes” e “estragaram a música com essa palhaçada”.

A análise do caso “Vira Lata” evidencia como as plataformas digitais e redes sociais operam como currículos culturais que produzem e regulam saberes. O encontro entre João Gomes e Pabllo Vittar — longe de ser apenas uma colaboração artística — instaurou um acontecimento que colocou em circulação diferentes regimes de verdade sobre o que significa ser nordestino, homem, *drag* e artista.

Ao analisarmos os comentários, identificamos, de um lado, a emergência de discursos que acionam valores tradicionais, religiosos e heteronormativos para rejeitar a presença de uma drag queen no campo da música nordestina; de outro, discursos que afirmam a diversidade e a potência das expressões *queer* como parte legítima da cultura popular.

O currículo que se estendeu no Instagram e no YouTube incita a pensarmos as negociações, os tensionamentos, as revisitações e as enunciações que têm produzido novos significados sobre o homem nordestino, dando possibilidade para que existências dissonantes tenham espaço no território fértil da cena cultural e social da região do Nordeste.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. “Quem é frouxo não se mete”: violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino. **Proj. História**, v. 19, nov. 1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. De Fogo Morto: mudança social e crise dos padrões tradicionais de masculinidade no Nordeste do começo do século XX. **História Revista**, v. 10, n. 1, p. 153-182, jan./jun. 2005.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, v. 43, jul./dez. 2014.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Pedagogias Digitais: entre smartphones e cultura digital. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 27-50, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação: um panorama. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre os estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas, RS: EdULBRA, 2011. p. 103-116.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas, SP: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In:* PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e educação:** (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria, RS: EdUFSM, 2013. p. 9-22.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência:** a cultura participativa e os novos meios de comunicação. São Paulo: Aleph, 2009.

OLAVARRÍA, José. La investigación sobre masculinidades en América Latina. *In:* TORO-ALFONSO, José. **Lo masculino en evidencia:** investigaciones sobre masculinidad. Porto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, 2009. p. 315-344.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos, teorias e políticas.** São Paulo: Contexto, 2023.

PEREIRA, Livia. Que femininos são esses?: O "anti-camp" das drag queens brasileiras na música. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 42., 2019, Belém. **Anais [...].** Belém, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0455-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. Currículo *Girl Power*: Spice Girls e a representação da(s) mulher(es). **Lumina**, v. 17, n. 1, p. 161-178, jan./abr. 2023.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. Alforjes, cangaço e boiada: Zé Ramalho e um currículo para homens nordestinos. **Revista Diversidade e Educação**, v. 13, n. esp., p. 45-63, 2025.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; MAKNAMARA, Marlécio. Sendo macho sob luz neon: currículo e nordestinidade. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, p. 1-23, jan./mar. 2024.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial FAV/UFG, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 11., Braga. **Anais [...]**. Braga, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30984>. Acesso em: 15 mai. 2025.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Educação para a democracia no século das mídias sociais

Ryan T. Knowles

É professor associado de Educação em Estudos Sociais e Estudos Culturais na Faculdade de Formação de Professores e Liderança da Universidade Estadual de Utah. Seus interesses de pesquisa concentram-se em democracia e educação, ideologia de professores e estudantes e análise de dados em larga escala.

E-mail: ryan.knowles@usu.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7298-5975>.

Steven Camicia

Steven Camicia é professor e chefe do Departamento da Faculdade de Formação de Professores e Liderança da Universidade Estadual de Utah. Sua pesquisa focaliza currículo e instrução nas áreas de consciência de perspectivas e justiça social, em sua relação com a educação democrática.

E-mail: steven.camicia@usu.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-7995>.

Lorissa Nelson

Doutoranda na Faculdade de Formação de Professores e Liderança da Universidade Estadual de Utah. A sua investigação centra-se em modelos socioculturais de ensino em alunos multilíngues na adolescência tardia e no seu impacto na esperança destes.

E-mail: lorissa.nelson@usu.edu. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2052-8932>.

Resumo: As mídias sociais têm apresentado desafios e oportunidades voltados à educação para a democracia. Sempre existiram elementos estruturais da comunicação que permanecem ocultos e perpetuam desigualdades. Mídias sociais aceleraram e fortaleceram essas estruturas ocultas por meio de algoritmos. Neste ensaio argumentativo, examinamos como o letramento midiático crítico pode revelar estruturas de poder ocultas e apoiar a educação para a democracia. O letramento midiático crítico pode ajudar os alunos a identificar elementos excludentes, imprecisos, ausentes e polarizantes nas mídias sociais, ao mesmo tempo que examinam e discutem questões e eventos. Sob essa perspectiva, as mídias sociais oferecem oportunidades para a educação para a democracia. O letramento midiático crítico e a educação para a democracia proporcionam oportunidades para aumentar o engajamento cívico e a renovação.

Palavras-chave: mídias sociais; democracia; educação cívica; letramento midiático crítico.

Abstract: Social media has provided challenges and opportunities for education for democracy. There have always been structural elements of communication that are hidden and perpetuate inequalities. Social media has accelerated and empowered these hidden structures through algorithms. In this argumentative essay, we examine how critical media literacy can uncover hidden power structures and support education for democracy. Critical media literacy can help students identify exclusionary, inaccurate, missing, and polarizing elements of social media while examining and discussing issues and events. Seen through this lens, social media provides opportunities for education for democracy. Critical media literacy and education for democracy provide opportunities for increasing civic engagement and renewal.

Keywords: social media; democracy; civic education; critical media literacy.

Recebido: 29/07/2025

Aprovado: 27/10/2025

1. INTRODUÇÃO

Mova-se rápido e quebre coisas. A menos que você esteja quebrando coisas, você não está se movendo rápido o suficiente.

Mark Zuckerberg

Notícias de última hora — Revelações — Ruína — Ponto de ruptura? As inovações tecnológicas avançam a uma velocidade vertiginosa, trazendo consigo uma conectividade social sem precedentes. Esses avanços transformaram os próprios alicerces da nossa comunicação, da nossa política e até mesmo da nossa sociedade civil. Por conta disso, os jovens estão cada vez mais engajados na vida cívica online e, embora benéfico, esse acesso irrestrito traz consigo desafios crescentes tanto para seus relacionamentos pessoais quanto, de forma mais ampla, para a própria democracia.

Os alunos precisam desenvolver opiniões, compartilhá-las com os outros e ter oportunidades de discordar dos colegas e dos professores. Esses componentes essenciais da *educação para a democracia* permitem que os alunos participem de conversas significativas sobre as questões mais relevantes da nossa época (Camicia; Knowles, 2021). Entre outras coisas, isso dá aos alunos a oportunidade de discutir como as relações de poder podem distorcer o discurso, desde a forma como as perguntas são apresentadas, passando pela troca de palavras em uma discussão, até mesmo na lembrança dessas discussões. Esse desequilíbrio muitas vezes reflete e confirma preconceitos, incluindo os relacionados a raça e gênero. O crescimento meteórico do uso de plataformas de mídia social como Instagram, YouTube, Facebook, TikTok, Twitter e Snapchat abriu um poderoso caminho para disseminar uma enxurrada de mensagens políticas para os jovens sem essas discussões sobre os desequilíbrios de poder — sem o reconhecimento dos vieses. Na nossa era de conectividade, o cotidiano dos alunos inclui discussões sobre política e ideologia política. Os jovens de hoje precisam tomar decisões políticas diariamente. Devem eles compartilhar aquele meme com mensagens políticas questionáveis? Devem manter amizades online com amigos e parentes que publicam conteúdo com opiniões contrárias às suas? Essas são decisões que as gerações anteriores enfrentavam apenas ocasionalmente, mas a maioria dos jovens de hoje é bombardeada o tempo todo ao checar seus múltiplos dispositivos móveis. Como a tarefa sempre presente de tomar decisões políticas e sociais impacta o seu bem-estar?

Não estamos sugerindo que as mensagens sociais e políticas de épocas anteriores fossem menos sérias, menos polarizadoras ou mais fáceis de lidar. Não desconsideramos nem minimizamos a avalanche de anúncios na TV, jornais, rádio e outros meios de comunicação. No entanto, existem diferenças marcantes nas mídias sociais que vão além da frequência com que esses anúncios são vistos ou da gravidade do problema. O encanto das mídias sociais reside em seu caráter social, permitindo que o usuário comum interaja publicando seu conteúdo original e se conecte com um círculo maior de pessoas que compartilham seus

interesses. Menos encantador, porém, é a manipulação inerente à exposição de conteúdo que as empresas de mídias sociais empregam para criar essas conexões: especificamente, estamos falando de algoritmos. Algoritmos são operações de resolução de problemas que seguem um conjunto de regras passo a passo; no caso dos algoritmos de mídias sociais, esses passos conectam os usuários a conteúdos que provavelmente irão gostar, selecionando o conteúdo que lhes é apresentado com base em seus cliques anteriores. O ciclo eleitoral de 2010 e 2012 oferece um exemplo simples, porém poderoso, da influência de um algoritmo de mídia social. Os usuários do Facebook tinham a opção de indicar se haviam votado. O Facebook então exibiu aleatoriamente uma publicação com a mensagem “*Eu votei*” para um grupo, mas nada para o grupo de controle (Sunstein, 2017). Essa pressão social de simplesmente ver que um amigo online havia votado aumentou a probabilidade de votação, resultando em um aumento estimado de 340.000 votos reais. Usando um software de identificação linguística, o Facebook também identificou publicações de usuários com tons positivos e negativos (O’Neal, 2016). A empresa conseguiu influenciar o tom das publicações dos usuários enviando atualizações mais positivas ou negativas para seus feeds. Como esperado, os usuários que viam mais publicações positivas tendiam a publicar mais atualizações positivas, enquanto a negatividade surgia ao verem mais publicações negativas. O Facebook demonstrou com sucesso que manipular seu algoritmo poderia impactar o estado emocional de um usuário.

Professores que trabalham em prol da educação para a democracia buscam um modelo para o ensino do letramento midiático crítico que seja baseado em pesquisas acadêmicas. O letramento midiático crítico é frequentemente definido como uma resposta às formas mutáveis da comunicação de massa, da cultura popular e das novas tecnologias, com foco na crítica ideológica e na análise da política da representação (Goering; Thomas, 2018; Kellner; Snare, 2007). À medida que incorporamos mais tecnologia em nosso cotidiano, estudiosos como Stoddard (2014) argumentam que também devemos incluir a educação midiática como parte integrante da formação de professores, do currículo, dos padrões curriculares e da pesquisa acadêmica. Essa inclusão pode se tornar uma pedagogia transformadora que abre as salas de aula para questionar as mudanças sociais e explorar concepções equivocadas sobre vieses e neutralidade (Funk; Kellner; Share, 2016). Raça, classe, gênero e identidade são projetados pelas lentes tanto da mídia quanto do usuário individual. Os alunos precisam entender como processar esses significados e processar narrativas conflitantes nesse cenário em constante transformação das mídias sociais e do engajamento cívico.

As seções a seguir revisam a literatura relevante para identificar os desafios e as oportunidades proporcionadas pelas mídias sociais. Em vez de demonizar ou glorificar as mídias sociais, argumentamos que os educadores devem ajudar os alunos a navegar pelas complexidades das plataformas online. Posteriormente, fornecemos uma estrutura de como o letramento midiático crítico pode ser utilizado para promover a cidadania digital na sala de aula. Fazemos isso com

base na estrutura de Choi (2016) de ética, letramento midiático e informacional, participação/engajamento e resistência crítica.

2. DESAFIOS

As mídias sociais são uma forma rápida e frenética de disseminar informações para o maior número possível de pessoas dispostas a vê-las, independentemente de sua validade ou confiabilidade (Jaeger & Taylor, 2021). Nesse novo cenário revolucionário, o engajamento cívico da juventude é desafiador, pois o processo privilegia manchetes chamativas em detrimento da verdade objetiva. No impactante estudo de Schradie (2019), intitulado *The revolution that wasn't: How digital activism favors the conservatives*, podemos observar a eficiência com que alguns grupos conservadores da extrema-direita exploraram os medos de seus seguidores para promover ideologias ultraconservadoras. Sob o pretexto do ativismo digital, eles criaram um vasto ecossistema informacional que oferece uma plataforma online para grupos que normalmente permanecem à margem da mídia tradicional. Em 2022, o Pew Research Center publicou um estudo explorando os sites de redes sociais alternativas mais populares, incluindo Parlor, Rumble, Telegram e Truth Social (Stocking *et al.*, 2022). O estudo constatou que aproximadamente 6% dos americanos utilizam regularmente sites como esses como fonte de notícias. Embora representem uma pequena porcentagem da nossa população, a base é leal. Essas novas plataformas se tornaram um refúgio para usuários que se sentem indesejados ou foram banidos de plataformas de mídia social mais consolidadas. Mais de um terço dos usuários relata contribuir financeiramente para suas causas. As contas de usuários mais populares frequentemente promovem temas pró-Trump, pró-americanos e religiosos, e muitas vezes utilizam linguagem associada a teorias da conspiração. Muitos usuários citam a liberdade de expressão como o motivo pelo qual preferem plataformas alternativas e se opõem amplamente à censura — mesmo quando as notícias são falsas ou ofensivas. Além disso, cerca de 52% relatam ter visto notícias que não teriam visto em veículos de comunicação tradicionais. A compreensão de que as publicações nessas plataformas podem ser falsas não impede os usuários de apoiar e compartilhar essas novas informações. Em uma sociedade onde o ambiente discursivo pode mudar drasticamente, a educação para a democracia exige que os educadores estejam atentos a novos desenvolvimentos, como as plataformas alternativas de mídia social, a fim de orientar os alunos no consumo crítico desse discurso.

Em teoria, uma sociedade com acesso a uma plataforma onde qualquer pessoa pode compartilhar suas opiniões tem o potencial de fortalecer a democracia. No entanto, temos visto as repercussões do que acontece quando pessoas com agendas inerentemente antidemocráticas exploram essa plataforma. Por sua própria natureza, as mídias sociais estão disponíveis para ambos os grupos. E por causa disso, em minutos, os estudantes podem encontrar conteúdo que

retrata seu mundo de maneiras drasticamente diferentes. Por exemplo, os estudantes podem estar inclinados a confiar em informações que vêm de uma fonte aparentemente confiável. No entanto, grupos como a Prager University (PragerU), que não é uma instituição acadêmica acreditada (Universidade de Georgetown, 2020), simulam credibilidade com títulos e credenciais enganosas para insinuar que suas mensagens têm alguma legitimidade acadêmica — o que não têm. Em vez de conceder credenciais e diplomas, a PragerU cria vídeos curtos para serem compartilhados online. Muitos desses vídeos contêm retórica anti-muçulmana e promovem teorias da conspiração. Por exemplo, seus vídeos afirmam que o presidente Kennedy seria republicano hoje; que o Partido Democrata lutou contra os direitos civis enquanto apoiava a Confederação e a Ku Klux Klan; e que o Partido Republicano libertou os escravos. Essa reformulação da narrativa histórica do nosso país ignora o realinhamento da ideologia dos partidos políticos que ocorreu ao longo dos últimos cem anos. Basicamente, os partidos políticos mudam suas plataformas com o tempo e as relações de poder também se transformam, então os nomes dos nossos partidos políticos são menos importantes do que a forma como seus valores se alinham com seus equivalentes históricos. Esse é um fenômeno bem conhecido, ensinado na maioria das aulas de estudos sociais do ensino médio. No entanto, com mais de 3 bilhões de visualizações, os criadores de conteúdo da PragerU não consideram, nem apresentam, esses fatos básicos; em vez disso, omitem o contexto relevante para fornecer informações poderosas, porém enganosas, para obter ganhos políticos contemporâneos. A intenção desse canal é promover a lealdade ao Partido Republicano por meio de conteúdo que parece inócuo, mas que frequentemente contém linguagem de teoria da conspiração e ignora o noticiário para se concentrar em conteúdo divisivo com o objetivo de influenciar o jovem eleitor indeciso para a direita. O contexto importa. A autoria importa. Quando os alunos são expostos a informações políticas nas redes sociais, é importante que eles entendam a motivação por trás da produção desse conteúdo. Quem se beneficia com a audiência? É importante que os educadores ajudem os alunos a formular as perguntas importantes por si mesmos.

Os algoritmos geram lucro para anunciantes e criadores de conteúdo. Eles fazem isso direcionando os espectadores para conteúdo relacionado às suas curtidas, cliques e visitas anteriores. As empresas compram mais espaço publicitário em conteúdo com maior engajamento, incentivando os criadores a produzir conteúdo que atraia essas visualizações. Como espectadores, pagamos com nosso tempo. Assistimos aos anúncios e consumimos o conteúdo que nos interessa. Quanto mais conteúdo relevante, mais tempo de visualização as redes sociais recebem. Por meio desse processo de direcionamento, os espectadores começam a ver tanto conteúdo alinhado à sua visão de mundo que isso cria uma falsa sensação de unilateralidade; eles acreditam que sua visão de mundo é a única razoável. Por exemplo, os espectadores confiam que os resultados de uma busca no Google fornecerão um conjunto imparcial de informações objetivas. No entanto, em *Algoritmos da Opressão*, Noble (2018) demonstra como narrativas

problemáticas, como o racismo, podem ser reforçadas quando os algoritmos criam uma visão limitada da realidade para os usuários. Por exemplo, Noble destaca que uma simples busca no Google por “garotas negras” traz resultados que reforçam estereótipos sexualmente explícitos.

É evidente que conteúdo com intenções nefastas atrai muitos usuários, mas um problema igualmente grave é o de algoritmos que expõem os usuários a uma câmara ecoideológica. O estudo de Sunstein (2017), *#Republic: democracia dividida na era das mídias sociais*, mostra como sites como o YouTube e o Facebook coletam preferências pessoais, como convicções políticas. Em seguida, categorizam os usuários em grupos políticos e compartilham essas informações com outras empresas de mídia social, chegando até mesmo a fornecê-las a candidatos políticos. Com base nos seus cliques e no tempo gasto visualizando publicações políticas, seu feed de notícias sugere conteúdo criado para engajá-lo ainda mais. Isso aumenta seu tempo de visualização e, consequentemente, a receita publicitária dessas plataformas. Infelizmente, Baksh e colegas (2015) descobriram que os usuários do Facebook tendem a evitar interagir com o conteúdo de seus amigos online quando este diverge de suas visões ideológicas. Aqui, podemos observar que os usuários retornarão repetidamente se a plataforma lhes oferecer o que desejam; infelizmente, com muita frequência, o que os usuários querem é se verem representados no conteúdo online e preferem não ser confrontados com ideias diferentes das suas. Isso deixa os indivíduos sem contato com a diversidade de perspectivas dos outros e não abre espaço para a geração de um verdadeiro entendimento cívico.

Será que o outro lado é tão extremista quanto pensamos? Bem, o que pensamos depende muito de onde obtemos nossas notícias online. A percepção que um indivíduo tem daqueles com perspectivas políticas diferentes é fortemente influenciada pelas fontes que consome. Como as fontes de notícias residem em um plano discursivo único, o enquadramento e o tom das narrativas e contranarrativas podem levar seus leitores a terem grandes discrepâncias em sua percepção do outro lado. Em seu estudo, Yudkin, Hawkings e Dixon (2019) calcularam a *diferença de percepção* entre o quão radical cada lado, republicano e democrata, percebia o outro. Eles descobriram que a exposição a certos sites de mídia estava correlacionada com a crença dos entrevistados de que o outro lado era mais radical do que realmente era. Fontes como Breitbart, Drudge Report, Rush Limbaugh, Sean Hannity, Slate, Huffington Post, New York Times, Washington Post, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat ou Fox News estavam entre as fontes de notícias cujos leitores relataram maiores discrepâncias de percepção em comparação com pessoas que não obtêm suas notícias dessas plataformas. Simplificando, em todo o espectro político, a fonte de notícias que consumimos tem uma relação direta com o quão radical consideramos o outro lado.

A capacidade das redes sociais de criar câmaras de eco onde posições extremistas são fomentadas tem um efeito recíproco muito perigoso: a fácil rejeição de qualquer coisa que não esteja alinhada com suas ideias preconcebidas,

rotulando-a como *fake news* ou fatos alternativos. Em conjunto, um algoritmo que mostra apenas conteúdo alinhado com sua visão de mundo e o incentivo, por parte desse conteúdo, para considerar ideias opostas como *falsas* ou *alternativas*, criam um ecossistema onde o extremismo floresce. Segundo Thomas (2018), a mídia tradicional tem desempenhado um papel no extremismo pelo uso frequente de duas normas corruptoras. Primeiro, jornalistas não reconhecem seus próprios vieses, apresentando, em vez disso, uma fachada de objetividade e neutralidade. Segundo a cobertura de debates, eventos e até mesmo painéis é frequentemente enquadrada como incluindo “ambos os lados”. Quando apresentada de forma dualista e não multifacetada, a informação leva os indivíduos a se verem obrigados a escolher um lado. Essa falsa restrição de neutralidade e as construções binárias limitam a capacidade do indivíduo de considerar todo o espectro de perspectivas.

Em uma democracia, as comunidades sofrem quando vozes e perspectivas são excluídas por meio dessa estrutura binária, pois ficam limitadas a um número restrito de pontos de vista. Funk, Kellner e Share (2016) argumentam que a forma como a mídia popular apresenta essas normas corruptoras serve, na verdade, para reforçar ideologias preestabelecidas e consolidar o poder do grupo dominante. Por exemplo, um debate sobre mudanças climáticas que considera “ambos os lados” pode discutir a existência de dados científicos, ignorando o consenso da pesquisa científica mundial. Um debate mais produtivo e matizado poderia adotar a abordagem “O que deve ser feito para cuidar do nosso planeta?”. Com essa segunda abordagem, espectadores e participantes são incentivados a considerar uma ampla gama de posições, em vez de depa- rarem com uma falsa dicotomia. Considere como uma abordagem não binária poderia mudar a discussão sobre o controle de armas. Os meios de comunicação frequentemente apresentam um ultimato dualista extremo e falacioso quando se trata da Segunda Emenda: permitir que todos tenham qualquer arma que desejarem ou revogar todos os direitos de posse de armas para todos. É claro que existe uma ampla gama de possibilidades intermediárias. Frequentemente chamadas pelos políticos de *leis de armas de bom senso* (*common-sense gun laws*), essas discussões menos engajadoras permitem que o diálogo cívico aconteça, enquanto os debates mais envolventes do tipo “escolha um lado” paralisam os espectadores, impedindo-os de compreender mais profundamente as nuances de uma questão.

3. OPORTUNIDADES

Considerando os desafios mencionados, as críticas populares às redes sociais são compreensíveis. No entanto, esse mesmo espaço oferece oportunidades inimagináveis para um engajamento cívico significativo. De fato, cientistas políticos têm demonstrado correlações entre a participação online e o engajamento político em geral, especificamente nos âmbitos online da cultura

participativa, do consumismo político e do engajamento cívico (Kann *et al.*, 2011). Há oportunidades claras para educadores e estudantes utilizarem as redes sociais de forma produtiva. Os jovens participam cada vez mais do discurso cívico, divulgando materiais de campanha, informando-se e participando de protestos, contatando ou trabalhando para um candidato, boicotando e até mesmo doando dinheiro (Dalton, 2008; 2016). O Centro de Informação e Pesquisa sobre Aprendizagem e Engajamento Cívico (Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement, 2019) constatou que, durante o ciclo eleitoral de 2018, 42 estados registraram aumento na participação política dos jovens e, em 31 desses estados, esse aumento foi de dois dígitos em comparação com a eleição de meio de mandato anterior. Isso demonstra que os alunos têm consciência cívica e, quando têm a oportunidade, participam da política. Os educadores podem considerar que, diante dessas descobertas, a melhor maneira de ajudar os alunos é mudar a mentalidade da sala de aula, passando de “Como posso incentivar meus alunos a se engajarem civicamente?” para algo que reflita o nível atual de participação deles, como “Como posso repensar minhas aulas para apoiar o engajamento cívico contínuo dos meus alunos?”. É evidente que as mídias sociais se tornaram uma nova arena para os jovens navegarem em seu mundo social e político.

Nos últimos anos, vimos como as mídias sociais podem ser uma ferramenta poderosa para mobilizar grandes grupos de pessoas em movimentos políticos importantes para elas. Kann *et al.* (2011) afirmam que as mídias sociais proporcionam acesso à participação nesses movimentos com uma baixa barreira de entrada para o engajamento cívico. Esse engajamento intensificado de ambos os lados tem o potencial de afetar os fundamentos das políticas e da política nacional. Por exemplo, o Black Girls’ Literacies Collective criou conteúdo para mídias sociais que mostra a autenticidade da experiência de ser uma menina negra, a fim de construir contranarrativas que desafiam as narrativas midiáticas racistas, sexistas e classistas (McArthur, 2016). Movimentos com hashtags como #BlackLivesMatter, #Concernedstudent1950, #MeToo e #NoDAPL oferecem níveis graduais de participação para os usuários de mídias sociais — desde marcar uma publicação ou aplicar um filtro temporário no perfil até participar de uma marcha ou outro evento. Além da participação individual, os fóruns on-line proporcionam aos estudantes acesso ao discurso cívico, permitindo que eles discutam, deliberem e ajam em solidariedade com os movimentos que apoiam.

Como educadores, não podemos ser especialistas no cenário em constante evolução dos movimentos sociais, mas esse tipo de engajamento cívico online não exige isso de nós. Ao cultivarmos uma cultura de engajamento cívico crítico em nossas salas de aula, podemos apoiar nossos alunos para que aproveitem as oportunidades que lhes interessam.

4. LETRAMENTO MIDIÁTICO CRÍTICO ATRAVÉS DA CIDADANIA DIGITAL NA SALA DE AULA

Na sequência das recentes eleições, da pandemia global e dos movimentos por justiça social, a importância da literacia mediática — especialmente a literacia das redes sociais — é inegável. Os educadores que desejam promover a educação democrática na sala de aula devem proporcionar estas oportunidades como parte do currículo, para que os seus alunos desenvolvam uma compreensão de como melhor participar no discurso cívico online. Isto resultou numa proliferação de recursos como livros, artigos e planos de aula partilháveis, destinados a apoiar os professores na abordagem das questões politicamente sensíveis das “fake news” e dos “fatos alternativos” no nosso ambiente politicamente polarizado. Ao preparar este texto, analisamos em profundidade estas fontes e sintetizamos algumas sugestões para práticas em sala de aula. Muitos destes recursos adotaram a estrutura de quatro critérios proposta por Choi (2016), que inclui o foco na ética, na literacia mediática e informacional, na participação e envolvimento e, finalmente, na literacia crítica. Ao organizar as práticas em sala de aula de acordo com estes quatro critérios, os educadores que ensinam voltados à educação para a democracia podem ajudar os alunos a explorar o mundo multifacetado e complexo do envolvimento cívico online. Como era de se esperar, esses critérios provavelmente não serão ensinados isoladamente; cabe ao educador considerar, e talvez até orientar os alunos a considerar, quais deles são mais aplicáveis à atividade em questão. Isso pode incentivar os alunos a compreenderem essas habilidades como ferramentas a serem usadas em seu engajamento no discurso cívico e nas mídias sociais.

Além dos critérios listados abaixo, diversas ferramentas e sugestões para professores podem ser encontradas em dois livros importantes: *Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students* (Journell, 2019) e *Critical media literacy and fake news in post-truth America* (Goering; Thomas, 2018). Esses recursos oferecem uma visão mais aprofundada sobre o engajamento cívico online do que é possível incluir neste artigo. Educadores interessados em desenvolver uma melhor compreensão do letramento midiático crítico e do engajamento cívico online se beneficiariam das sugestões contidas nessas fontes.

5. ÉTICA

Começar com uma discussão sobre a ética das redes sociais pode ser uma maneira eficaz de engajar os alunos. O modelo de Choi concentra as discussões iniciais destacando como os usuários de mídias sociais podem engajar de forma responsável com outras pessoas online, considerando primeiramente o que é apropriado, seguro e ético. É claro que a discussão em si depende da avaliação de fontes e evidências, mas isso deve ser feito levando em conta o viés inerente às próprias plataformas de mídia. Um exemplo apontado por Addison (2018) é

como as redes sociais incluem uma variedade de plataformas mercantilizadas. Esses sites existem para gerar lucro. Alguns sites ocultam sua agenda, enquanto outros a anunciam como sua missão. Gerar renda por meio de redes sociais não é inerentemente ruim; esses fundos muitas vezes impulsionam uma causa social ou criam oportunidades de emprego. Por outro lado, os sites podem estar usando conteúdo nefasto ou divisivo como forma de gerar renda, independentemente do impacto social negativo. O objetivo da educação para a democracia é ajudar os alunos a examinar criticamente como esse comércio impacta o discurso cívico e a justiça social em cada plataforma. A educação para a democracia inclui uma análise dos mecanismos de comunicação que influenciam quais perspectivas são incluídas e quais são excluídas. Não estamos sugerindo que os temas sejam restringidos, mas sim defendendo o ensino de como reconhecer quais vozes estão sendo marginalizadas para que os alunos possam aumentar a inclusão no discurso. Para fomentar essa inclusão, as intenções comerciais das plataformas online devem ser parte essencial de nossa investigação, discussão e debates. Ajudar os alunos a fazer perguntas como “Como os objetivos financeiros da plataforma excluem, intencionalmente ou não, contranarrativas?”, “Que tipos de tópicos são incluídos e excluídos com base no potencial de lucro desta plataforma?”, “Quem se beneficia mais da arquitetura da plataforma?” e “Como a capacidade desta plataforma de promover a justiça social é influenciada por suas necessidades financeiras?”.

Como identificar a verdade e os fatos no discurso online é muito mais difícil do que imaginamos, Hicks e Turner (2018) sugerem discutir vários tipos de evidências com os alunos: leis científicas, dados estatísticos, opiniões de especialistas ou de pessoas influentes e evidências pessoais da experiência vivida de uma pessoa. Incluir experiências vividas se conecta bem à educação para a democracia por meio das contranarrativas que desafiam argumentos que podem ser imprecisos ou injustos. Examinar diferentes tipos de evidências não apenas fornece material suficiente para os alunos discutirem, mas também pode aumentar o reconhecimento de vozes marginalizadas e apoiar a inclusão crítica. Essa dimensão ética concentra-se na inclusão e na justiça social, ampliando o reconhecimento de perspectivas marginalizadas.

Analisar evidências de conteúdo online, como vídeos, memes, reels, infográficos e manchetes sensacionalistas, pode criar uma maneira tangível para os alunos se envolverem em conversas relevantes. No entanto, essas conversas devem incluir um foco nas armadilhas comuns de cada tipo de evidência. Por exemplo, é comum ver dados científicos ou estatísticos sendo usados para *comprovar* uma posição. Faz sentido que esses conjuntos de dados sejam cuidadosamente selecionados — ousaríamos dizer, escolhidos a dedo — para apoiar essa posição. Embora pesquisadores e estatísticos raramente afirmem que seu trabalho prova algo, isso não impede que a mídia e os usuários online usem uma linguagem que sugere que a resposta definitiva está ali. Os alunos devem ser expostos às maneiras pelas quais as estatísticas podem ser apresentadas e manipuladas para apoiar uma variedade de alegações opostas. Uma próxima

etapa recomendada seria avaliar o conteúdo e as contra-evidências, levando em consideração as limitações de cada fonte de evidência. Hicks e Turner (2018) sugerem a estrutura MINDFUL para leitores e escritores em mídias sociais. Os alunos são incentivados a *monitorar* o que leem e escrevem, *identificar* a(s) alegação(ões), *observar* as evidências, *determinar* a estrutura e a mentalidade, *concentrar-se* nos fatos, *compreender* o contra-argumento e *aproveitar* sua resposta.

Outras maneiras de discutir ética em sala de aula incluem o uso de recursos visuais, como organizadores gráficos e storyboards, para mapear uma narrativa subjacente. Os alunos produziriam uma série de recursos visuais que se concentram no contexto emocional da mensagem do autor dentro do discurso e conteúdo online. Por meio desse processo, os alunos desenvolvem uma mentalidade mais objetiva ao analisar as perspectivas, motivações e até mesmo os vieses dos criadores de conteúdo. Partindo da identificação de uma narrativa simples, Armendarez (2018) sugere apresentar uma série de narrativas comuns usadas por diversas fontes de mídia, como o herói americano, a família americana, o amor verdadeiro, a ciência e a tecnologia, a passagem para a vida adulta, o crime e o julgamento, o sucesso e a prosperidade, a qualidade humana e a diversidade. À medida que os alunos praticam a identificação de elementos dessas narrativas, aprendem a compreender as motivações por trás de seu uso. Essa compreensão mais profunda ajuda os alunos a construir o conhecimento prévio necessário para melhor interpretar as informações que encontram na mídia.

5.1. Letramento midiático e informacional

À medida que a cidadania digital, o letramento midiático crítico e a educação cívica online ganham cada vez mais destaque no cenário educacional, pode ser tentador para os educadores ignorar a real lacuna de acesso à tecnologia para muitos de nossos alunos. A maioria dos educadores interessados nesses tópicos são usuários de mídias sociais com acesso razoável a algumas das tecnologias mais recentes. É fácil ignorar a realidade de que muitos alunos hoje ainda não têm internet confiável em casa, não possuem um smartphone ou talvez tenham planos de dados limitados. Se os educadores desejam proporcionar aprendizado sobre o ambiente online, a exposição a esse ambiente precisa acontecer em sala de aula. Isso reduz a lacuna digital que tantas vezes se apresenta em função das divisões raciais e de classe e diminui a exclusão de alunos com acesso restrito à internet (Choi, 2016; Shelley *et al.*, 2004). Ao proporcionar essa experiência compartilhada em sala de aula, mais alunos poderão participar plenamente das discussões sobre o tema, praticar habilidades de letramento midiático e se engajar na vida cívica e política online.

Mais do que simplesmente fornecer a todos os alunos a mesma base para os tópicos de discussão, os professores devem considerar como a falta de acesso pode impactar as habilidades e a consciência online dos alunos. Fora da sala de

aula, tanto a falta de acesso quanto a falta de interesse podem limitar a exposição dos alunos à internet, restringindo, assim, sua consciência e sua capacidade de processar múltiplas perspectivas. No ambiente da sala de aula, os professores devem ajudar os alunos a avaliar o conteúdo de diversas fontes. Por exemplo, os professores podem compartilhar a cobertura de uma notícia de diferentes fontes (McGrew *et al.*, 2018), como CNN, Fox News e NPR. Com cuidado para evitar apresentar uma falsa dicotomia, os professores devem apresentar visões multidimensionais, argumentos e contra-argumentos, e narrativas com grande potencial para o discurso cívico. Analisar a página inicial de cada fonte pode fornecer pistas valiosas que ajudam os alunos a identificar vieses e motivações. O ensino intencional pode empoderar comunidades marginalizadas quando reconhece essas lacunas de acesso digital. Abordar as razões e as consequências dessas lacunas oferece aos alunos a oportunidade de considerar discursos inclusivos e excludentes em comunidades democráticas.

Promover o letramento midiático dos alunos envolve uma educação que inclui contextualizar informações de maneira relevante, útil e impactante. Os professores fariam bem em deixar de lado suas preferências pessoais e, em vez disso, abrir oportunidades em sala de aula para que os alunos explorem e avaliem criticamente materiais que já fazem parte de seu cotidiano ou que lhes sejam úteis. A maioria dos alunos possui uma vasta gama de experiências que podem servir como base para essa exploração. De fato, Lewis (2018) recomenda começar com as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente virtual como base para contar histórias impactantes sobre sua escola, vizinhança ou equipes/clubes. Munidos dessa narrativa, os alunos podem utilizar recursos online existentes para aprimorar sua expressão e compartilhar suas histórias. Esse modelo parte do pressuposto de que os alunos já estão engajados em atividades cívicas e políticas e transforma a sala de aula em um centro de apoio para essas atividades preexistentes.

6. PARTICIPAÇÃO / ENVOLVIMENTO

Os jovens de hoje já são atores políticos e as redes sociais podem ser um espaço eficaz para desenvolverem sua participação cívica. No entanto, nem todo engajamento cívico online é igual. Termos como “slacktivismo” (McClennen, 2018) surgiram para descrever gestos simbólicos de participação política online que são percebidos como ineficazes ou passivos — como republicar um artigo, usar filtros temporários no perfil ou postar uma demonstração pontual de apoio a uma causa global da moda: #PreocupaçãoSuperficial. Contudo, um ato pontual de apoio não parece superficial se for direcionado a questões ou indivíduos locais. Atitudes simples como curtir a publicação de um amigo podem ser muito significativas e transmitir apoio a quem as recebe. Esses atos de apoio podem ajudar os usuários a encontrar colegas com ideias semelhantes, compreender questões complexas e até mesmo questionar crenças anteriores quando estas são

compartilhadas por um amigo querido. Em suma, participar do discurso nas redes sociais pode ajudar os estudantes a compreenderem questões de forma mais profunda quando buscam entender aqueles que fazem parte de suas redes sociais (Boyd; Ellison, 2007).

O engajamento cívico em jovens geralmente se manifesta de quatro maneiras principais (Choi, 2016): engajamento político associado à votação e pesquisas de opinião; educação econômica que ensina como ser consumidores conscientes; construção de comunidades sociais, como jogos, entretenimento ou clubes de interesse específico; e engajamento no empoderamento pessoal, incluindo atos de liderança ou autonomia. Esses quatro temas de participação e engajamento levam em consideração que o ambiente online é, na verdade, uma comunidade em si, na qual os alunos naturalmente se orientam em grupos baseados em seus interesses. Com tantas nuances sobre o que atrai um aluno a uma dessas comunidades, é irrazoável pensar que os professores possam prever como os alunos se alinharão. Em vez disso, os professores devem apoiar a aprendizagem dos alunos, encontrando maneiras de ajudá-los a se engajar tanto em seus grupos de interesse naturais quanto em alguns fora de sua zona de conforto.

Compartilhar é uma das maneiras mais simples pelas quais os usuários podem se engajar em atividades cívicas online. Os usuários simplesmente veem algo de que gostam e, com um clique, isso aparece em seu feed para que seu círculo de amigos também possa ver. Como discutimos anteriormente, os algoritmos das mídias sociais rastreiam tudo online, incluindo compartilhamentos. Mais uma vez, nos vemos na necessidade de considerar criticamente o *impacto* que cada ação online, neste caso um *compartilhamento*, terá sobre o que mais vemos em nosso feed. Para ajudar os alunos a tomar decisões mais bem informadas sobre o que compartilham, Endecott e colegas (2018) fornecem aos alunos uma estrutura para considerar antes de decidir compartilhar publicações. A fórmula simples é Crença + Verdade = Conhecimento. Isso se baseia na ideia de que você nunca pode realmente saber se algo é falso. Nas mídias sociais, é fácil confundir crença com conhecimento. No entanto, os fatos dos quais temos conhecimento pessoal provavelmente omitem algum contexto e/ou relações de poder, então as coisas se complicam. Em vez de se concentrarem em verdades absolutas, os alunos devem se concentrar na credibilidade. Ao buscar uma compreensão mais ampla dos tópicos, os alunos podem avaliar melhor a verdade. Sites como o snopes.com e outros verificadores de fatos online podem adicionar contexto importante e ajudar a verificar a veracidade das afirmações. Além disso, os alunos podem consultar especialistas na área e/ou pessoas influentes para verificar se consideram a informação verdadeira. Agora que estabeleceram a veracidade das informações, os alunos podem aplicar as etapas da estrutura de Vida Universitária, Profissional e Cívica (C3), que consistem em desenvolver perguntas instigantes, aplicar conceitos e ferramentas disciplinares, avaliar as fontes com base em evidências e comunicar as perguntas e tomar medidas informadas. Como acontece com qualquer nova habilidade, percorrer essas etapas levará tempo no início, mas se tornará mais automático com a

prática. O benefício que os alunos obtêm ao distanciar o impulso inicial de compartilhar a informação do ato em si é uma perspectiva mais ampla sobre o tema e um melhor alinhamento com suas próprias crenças.

7. RESISTÊNCIA CRÍTICA

A crítica à estrutura de poder existente, questionando a desigualdade, o poder, a organização e a ideologia, é o foco do engajamento cívico online para a resistência crítica (Choi, 2016; Coleman, 2006). Essa perspectiva reconhece que as plataformas de mídia social não são espaços neutros para a participação dos usuários na vida cívica. Ao contrário, como mencionado na introdução, empresas como a Meta (empresa controladora do Facebook, Instagram e WhatsApp), Twitter, Snapchat, YouTube e até mesmo o Google dependem de algoritmos que criam uma experiência única para cada usuário em seu feed. Mesmo mudanças sutis nesses algoritmos demonstraram influenciar o humor de uma pessoa e como ela se sente em relação a certos assuntos (Bucher, 2017). Schradie (2019) aponta que grupos de interesse frequentemente se apropriam de serviços em plataformas de mídia social e usam essa influência para promover suas agendas de preferência. Além disso, Addison (2018) explica como as plataformas de mídia social são, antes de tudo, um negócio. O entretenimento e o discurso cívico nelas são um meio para um fim, especificamente, o lucro. No entanto, esses espaços online estão intrinsecamente ligados ao nosso cotidiano; eles têm um grande impacto no humor e na perspectiva das pessoas e se tornaram um meio primordial para a sociedade transmitir valores e comportamentos alinhados à estrutura institucional neoliberal. Consequentemente, cidadãos ativos devem exigir que sua busca por lucro seja temperada por um desejo ainda maior de democracia. Com a recente adição de assinantes pagos às plataformas da Meta, resta saber como essa maior mercantilização de um software de código aberto impactará seus usuários e o discurso cívico em seu interior. Ao analisar a questão sob a perspectiva da manipulação midiática histórica, Woodson, King e Kim (2019) traçam paralelos entre o uso atual das mídias sociais para controle e coerção e o tratamento dado pela mídia tradicional a pessoas negras e afrodescendentes durante a Proclamação da Emancipação, bem como ao Macartismo na década de 1950 e até mesmo ao movimento Black Lives Matter. Nesses casos, a mídia utilizou seu alcance para reforçar códigos raciais e desacreditar intelectuais e ativistas negros. Além disso, a pesquisa deles corrobora a ideia de que, ainda hoje, as mídias sociais continuam permitindo que suas plataformas sejam usadas para depreciar e desacreditar pessoas negras em sua luta por reconhecimento. A análise demonstra que as interrupções intencionais na mídia e as *fake news*, embora não sejam novidade, têm o potencial de serem amplificadas nessas plataformas de mídia social de grande alcance.

Compreender a desinformação e a motivação por trás de sua produção é um dos principais focos da resistência crítica. Em vez de se concentrar em

encontrar fontes confiáveis, a resistência crítica busca desvendar as *fake news* e examinar como e por que elas são bem-sucedidas. Segall e colegas (2019) fornecem exemplos de discussões para estudantes sobre tópicos como privacidade na internet, o caso Brown vs. Board of Education, imigração, bem como alguns exemplos mais abstratos de desinformação. Nesse discurso, os pesquisadores observaram que os participantes empregaram um grau notável de raciocínio motivado e viés de confirmação como mecanismos para defender e reafirmar crenças previamente estabelecidas. Por exemplo, durante essas discussões, os alunos frequentemente defendiam sua perspectiva original usando desinformação, ao mesmo tempo em que contestavam evidências verificadas e as classificavam como *fake news*. Da mesma forma, Journell e Clark (2019) encontraram o mesmo padrão de comportamento em sua análise de memes políticos. Esses memes, argumentam eles, são um veículo quase perfeito para perpetuar nossas opiniões preexistentes. Memes são imagens, geralmente algo chamativo, que são reproduzidas pelos usuários, mas com uma nova legenda, com a intenção de nos fazer sentir ou pensar algo. Como os usuários veem essas imagens com tanta frequência, elas lhes parecem familiares. Infelizmente, essa familiaridade gera uma falsa sensação de veracidade; os alunos acreditam que, pelo simples fato de verem algo com frequência, isso deve ser verdade. Assim, uma imagem familiar que carrega uma mensagem que confirma seu viés será muito confortável para o aluno e terá maior probabilidade de ser incorporada ao seu esquema mental, confirmando sua perspectiva. Funk e seus colegas (2016) oferecem mais orientações aos alunos, fornecendo uma lista de perguntas para ajudá-los a avaliar as fontes. Na lista de perguntas abaixo, podemos observar muitos dos mesmos componentes sugeridos na seção Ética. No entanto, as três últimas perguntas diferem por se concentrarem especificamente nas lutas por um lugar à mesa do poder e do privilégio, que normalmente é reservado apenas ao grupo dominante.

- 1) Quem são todas as pessoas que possivelmente fizeram escolhas que ajudaram a criar este texto?
- 2) Como esse texto foi construído e distribuído/acessado?
- 3) De que outra forma este texto poderia ser interpretado?
- 4) Quais valores, pontos de vista e ideologias estão representados, ausentes ou influenciados por este meio de comunicação?
- 5) Por que esse texto foi criado e/ou compartilhado?
- 6) Quem se beneficia e/ou é prejudicado por este texto?

Pode ser uma lição complexa, mas um professor experiente pode ajudar seus alunos a entender como a desinformação pode ser usada por diversas pessoas para promover diferentes objetivos. Ensinar como o conteúdo online, como memes políticos, é criado e compartilhado ajuda os alunos a enxergarem a desinformação como parte da condição humana, em vez de rotulá-la como um esforço unilateral (Segall *et al.*, 2019). O objetivo dessa abordagem pode ser melhor focado em como a desinformação atinge comunidades já marginalizadas. Uma maneira de ajudar os alunos a vivenciarem essa lição é incorporar

etnografias e contranarrativas que os levem a acompanhar a jornada de pessoas da classe trabalhadora enquanto produzem conhecimento e letramento. Uma análise das maneiras pelas quais pessoas e perspectivas são marginalizadas pela sociedade e pela mídia pode ajudar os alunos a compreender melhor e criar um cenário de mídia social mais equitativo. Morrell (2013) sugere algumas atividades em sala de aula que apoiam o letramento e destacam as vozes de comunidades marginalizadas. Por exemplo, uma professora utilizou diversos romances que exploram a experiência urbana de pessoas negras e latinas nos Estados Unidos. Em seguida, os alunos compararam essas histórias com as narrativas veiculadas pela mídia. Esse exercício ajuda os alunos a analisar criticamente as forças sociais da narrativa dominante e lhes dá a oportunidade de estudar a resistência à opressão e ao neocolonialismo.

8. CONCLUSÃO

As redes sociais têm um grande potencial. Podem servir como um recurso de fácil acesso, proporcionando uma plataforma robusta para o engajamento e o debate cívico. Mas tudo isso é novo. O campo ainda está em desenvolvimento, e como sociedade, ainda estamos explorando as oportunidades e os desafios. Estamos nos aproximando dos 25 anos desde o lançamento do Facebook, e nesse período ainda não se sabe se as redes sociais servirão de apoio aos movimentos sociais em prol da democracia ou se simplesmente perpetuarão as divisões ideológicas que sustentam a opressão sistêmica em uma nova geração. Por isso, qualquer modelo de educação para a democracia deve incluir, e ser adaptável às, mudanças na tecnologia, nas redes sociais e em outras formas inovadoras de engajamento cívico. Em suma, os educadores devem desempenhar um papel fundamental em ajudar as futuras gerações a se adaptarem às complexidades do engajamento cívico contemporâneo para promover a democracia.

Este ensaio busca apresentar as mídias sociais como um meio para o engajamento cívico. A principal limitação do artigo reside na natureza dinâmica das mídias sociais. Portanto, os pesquisadores devem continuar a desenvolver essas ideias dentro desse cenário em constante transformação. Uma importante implicação para a prática é que os professores não precisam necessariamente ter um conhecimento superior de mídias sociais em comparação com seus alunos. De fato, isso será difícil. Em vez disso, os professores podem trabalhar com os alunos para que aprendam novas plataformas, desenvolvam sua compreensão e naveguem juntos pelos desafios e oportunidades.

REFERÊNCIAS

ADDISON, Joanne. Teaching critical media literacy as a social process in writing intensive classrooms. *In*: GOERING, Christian; THOMAS, Paul (org.).

Critical media literacy and fake news in post-truth America. Boston, MA: Brill Sense, 2018. p. 85–98.

ARMENDAREZ, Erin O'Neill. Engaging the storied mind: teaching critical media literacy through narrative. *In*: GOERING, Christian; THOMAS, Paul (org.). **Critical media literacy and fake news in post-truth America.** Boston, MA: Brill Sense, 2018. p. 115–126.

BAKSHY, Eytan; MESSING, Solomon; ADAMIC, Lada A. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. **Political Science**, v. 348, n. 6239, p. 1130–1132, 2015. DOI: 10.1126/science.aaa1160.

BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 30, p. 210–230, 2007. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x.

BUCHER, Taina. The algorithmic imaginary: exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. **Information, Communication & Society**, v. 20, n. 1, p. 30–44, 2017. DOI: 10.1080/1369118X.2016.1154086.

CAMICIA, Steven; KNOWLES, Ryan T. **Education for democracy: a renewed approach to civic inquiries for social justice.** Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2021.

CHOI, Moonsun. A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. **Theory & Research in Social Education**, v. 44, p. 565–607, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>. Acesso em: 5 maio 2021.

CENTER FOR INFORMATION & RESEARCH ON CIVIC LEARNING AND ENGAGEMENT. 2018 youth voter turnout increased in every state. **Tufts University**, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.quora.com/Do-we-say-in-the-report-or-on-the-report-What-is-the-difference>. Acesso em: 5 maio 2021.

COLEMAN, S. Digital voices and analogue citizenship: bridging the gap between young people and the democratic process. **Public Policy Research**, v. 13, p. 257–261, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2006.00451.x>. Acesso em: 5 maio 2021.

DALTON, Russell J. Citizenship norms and the expansion of political participation. **Political Studies**, v. 56, p. 76–98, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>. Acesso em: 5 maio 2021.

DALTON, Russell J. **The good citizen: how a younger generation is reshaping American politics.** Washington, D.C.: Sage CQ Press, 2016.

ENDECOTT, Jason; DINGLER, Matthew L.; FRENCH, Seth D.; BROOME, John P. Before you click “Share”: mindful media literacy as a positive civic act.

- In:* GOERING, Christina Z.; THOMAS, Paul L. (org.). **Critical media literacy and fake news in post-truth America**. Boston, MA: Brill Sense, 2018. p. 99–114.
- FUNK, Steven; KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical media literacy as transformative pedagogy. *In:* YILDIZ, Melda N.; KEENGWE, Jared (org.). **Handbook of research on media literacy in the digital age**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2016. p. 1–30.
- GEORGETOWN UNIVERSITY. Bridge Initiative Team. **Factsheet – PragerU**. Washington, DC, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://bridge.georgetown.edu/research/factsheet-prageru/>. Acesso em: 5 maio 2021.
- GOERING, Christian Z.; THOMAS, Paul L. (org.). **Critical media literacy and fake news in post-truth America**. Boston, MA: Brill Sense, 2018.
- HICKS, Troy; TURNER, Kristen H. Reconsidering evidence in real world arguments. *In:* GOERING, Christian Z.; THOMAS, Paul L. (org.). **Critical media literacy and fake news in post-truth America**. Boston, MA: Brill Sense, 2018. p. 25–38.
- JAEGER, Paul T.; TAYLOR, Natalie Greene. Arsenals of lifelong information literacy: educating users to navigate political and current events information in a world of ever-evolving misinformation. **Library Quarterly**, v. 91, n. 1, p. 19–31, 2021. DOI: 10.1086/711632.
- JOURNELL, Wayne.; CLARK, Chris. H. Political memes and the limits of media literacy. *In:* JOURNELL, Wayne. (org.). **Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students**. New York, NY: Teachers College Press, 2019. p. 109–126.
- JOURNELL, W. (org.). **Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students**. New York, NY: Teachers College Press, 2019.
- KANN, Mark E.; BERRY, Jeff.; GANT, Cody; ZAGER, Peter. The internet and youth political participation. *In:* DALTON, Russell J. (org.). **Engaging youth in politics: debating democracy's future**. New York, NY: IDEBATE Press, 2011. p. 148–160.
- KELLNER, Douglas; SNARE, J. Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *In:* MACEDO, Donaldo; STEINBERG, Shirley R. (org.). **Media literacy: a reader**. New York: Peter Lang Publishing, 2007. p. 3–23.
- LEWIS, Matthew. A. Supporting media-savvy youth-activists: the case of Marcus Yallow. *In:* GOERING, Christian Z.; THOMAS, Paul L. (org.). **Critical media literacy and fake news in post-truth America**. Leiden, The Netherlands: Brill Sense, 2018. p. 127–139.

McARTHUR, Sherell A. **Black girls and critical media literacy for social activism**. *English Education*, v. 48, n. 4, p. 462-479, 2016.

McCLENNEN, Sophia A. What's wrong with slactivism? Confronting the neoliberal assault on millennials. *Workplace*, v. 30, p. 298-311, 2018. DOI: 10.14288/workplace.v0i30.186396.

McGREW, Sarah.; BREAKSTONE, Joel.; ORTEGA, Teresa.; SMITH, Mark; WINEBURG, Samuel. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education*, v. 46, n. 2, p. 165-193, 2018. DOI: 10.1080/00933104.2017.1416320.

MORRELL, Ernest. 21st-Century literacies, critical media pedagogies, and language arts. *The Reading Teacher*, v. 66, n. 4, p. 300-302, 2013. DOI: 10.1002/TRTR.01125.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression**: how search engines reinforce racism. New York, NY: NYU Press, 2018.

O'NEAL, Cathy. **Weapons of math destruction**: how big data increases inequality and threatens democracy. New York, NY: Crown Publishing Group, 2016.

SCHRADIE, Jen. **The revolution that wasn't**: how digital activism favors conservatives. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2019.

SEGALL, Avner.; CROCCO, Margaret S.; HALVORSEN, Anne-Lise.; JACOBSEN, Rebecca. Teaching in the twilight zone of misinformation, disinformation, alternative facts, and fake news. *In: JOURNELL, Wayne. (org.). Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students*. New York, NY: Teachers College Press, 2019. p. 74-91.

SHELLEY, Mack C., SALKIN, Michael; GUMMERSON, Emil, SHANIN, Shu S., HE, Helen. Digital citizenship: parameters of the digital divide. *Social Science Computer Review*, v. 22, p. 256-269, 2004. DOI: 10.1177/0894439303262580.

STODDARD, Jeremy. The need for media education in democratic education. *Democracy and Education*, v. 22, n. 1, p. 1-9, 2014.

STOCKING, Gillian; NEUBAUER, Rachel; KEETER, Scoott; MA, Laura. **The role of alternative social media in the news and information Environment**. Pew Research Center, 2022. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/journalism/2022/10/06/the-role-of-alternative-social-media-in-the-news-and-information-environment>. Acesso em: 5 maio 2021.

SUNSTEIN, Cass R. **#Republic**: divided democracy in the age of social media. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2017.

THOMAS, P. L. An educator's primer: fake news, post-truth, and a critical free press. *In: GOERING, Christian Z.; THOMAS, Paul L. (org.). Critical media*

literacy and fake news in post-truth America. Leiden, The Netherlands: Brill Sense, 2018. p. 7–24.

WOODSON, Ashley.; KING, LaGarrett J.; KIM, Esther. Real recognize real: thoughts on race, fake news, and naming our truths. *In*: JOURNELL, Wayne. (org.). **Unpacking fake news: an educator's guide to navigating the media with students.** New York, NY: Teachers College Press, 2019. p. 30–41.

YUDKIN, Daniel; HAWKINS, Solon; DIXON, Thomas. **The perception gap: how false impressions are pulling Americans apart.** Hidden Tribes, 2019. Disponível em: <https://perceptiongap.us/media/zaslaroc/perception-gap-report-1-0-3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

"Quem é soberano no ciberespaço?" Entrevista com Raquel Recuero

Jamir Kinoshita

Doutor e mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP. Orientador pedagógico na Unicid.

E-mail: jamir.kinoshita@alumni.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4771-9181>.

Resumo: Raquel Recuero é professora da Universidade Federal de Pelotas, onde coordena o Laboratório de Pesquisa em Mídia, Discurso e Análise de Redes Sociais. É também pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2025, ganhou o prêmio Pesquisador Gaúcho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Foi vice-presidenta da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação e consultora do Google. Nesta entrevista¹, trata de desinformação, da necessidade de normas para uso das redes sociais, da presença da inteligência artificial e do aparelho celular nos processos educacionais e sobre soberania digital.

Palavras-chave: desinformação; educação; empresas de plataformas; soberania digital; redes sociais.

Abstract: Raquel Recuero is a professor at the Federal University of Pelotas, where she coordinates the Media, Discourse and Social Network Analysis Research Laboratory. She is also a researcher in the Postgraduate Programme in Communication at the Federal University of Rio Grande do Sul. In 2025, she won the Gaucho Researcher Award from the Rio Grande do Sul State Research Support Foundation. She was vice-president of the National Association of Postgraduate Programmes in Communication and a consultant for Google. In this interview, she discusses misinformation, the need for rules for the use of social networks, the presence of artificial intelligence and mobile devices in educational processes, and digital sovereignty.

Keywords: misinformation; education; platform companies; digital sovereignty; social networks.

¹ A entrevista contou com participação da assistente editorial Leticia Lima Menon. E-mail: leticiamenon@usp.br.

Recebido: 10/11/2025

Aprovado: 11/11/2025

1. INTRODUÇÃO



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando se fala em desinformação em redes sociais, um dos principais nomes brasileiros lembrados pelos estudos sobre o tema é o de Raquel Recuero. E ela é bem direta na crítica de como esse mecanismo opera nos dias atuais: “A desinformação como a gente conhece hoje acontece além da fofoca da esquina. Só existe porque há as plataformas [digitais], que proporcionam os meios, as condições para que a desinformação exista e se propague”.

Partindo do pressuposto de que os algoritmos geram *poluição informacional*, a pesquisadora, que é graduada em Comunicação Social e em Direito pela UFPel, enfatiza a responsabilidade das empresas de plataforma sobre os conteúdos veiculados diariamente. Para tanto, evoca a relevância da soberania nacional, que retornou à voga devido à taxaço imposta ao Brasil pelo Estados Unidos, para reforçar a necessidade de se regulamentar a atividade dessas grandes corporações.

“Elas não podem ter um regramento próprio, precisam estar submetidas à lei brasileira como qualquer negócio e qualquer pessoa que atue no território nacional. Não é justo as pessoas que têm seus negócios terem que se submeter a certas leis e as plataformas, que são muito maiores, não”, pontua.

Em um mundo altamente tecnológico, Raquel Recuero aponta que mais do que limitar a utilização da inteligência artificial (IA) e do aparelho celular nos processos educacionais, é preciso discutir e preparar a sociedade, especialmente a população mais jovem, para o uso desses instrumentos no dia a dia, de modo

que as pessoas passem a compreender o que significa estar online e ter perfil em plataforma de mídia social. "A IA pode ajudar [em várias questões], mas precisamos ser o ator, e não deixar que ela tenha protagonismo", diz.

Integrante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Disputas e Soberanias Informacionais (INCT-DSI) e do comitê de assessoramento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na área de Comunicação, ela não tem dúvidas quanto ao papel da ciência para o futuro da nação: "É a única maneira que temos de gerar conhecimento e crescer tecnologicamente. É na ciência que se cria tecnologia, resposta para problemas complexos, estratégias para conseguir vencer os desafios do país." Por isso, reitera a preocupação com a destinação de recursos para o setor. "Isso ainda falta para muitos governos e governantes: se dar conta do quão relevante é o investimento em ciência", afirma.

Comunicação & Educação: No começo dos anos 2000 você estudou, no mestrado, as comunidades virtuais com base na mediação da comunicação pelo computador, estabelecendo uma relação com a sociabilidade. No doutorado, propôs uma tipologia para essas comunidades. Desse período até os dias atuais, qual é a sua avaliação das mudanças ocorridas no mundo virtual face ao forte processo de datificação e de plataformização?

Raquel Recuero: Quando comecei a estudar, tinha um ecossistema de ferramentas que era muito maior: coisas que eram universitárias, públicas e de pequenas empresas. Hoje há grandes conglomerados que dominam toda a comunicação digital, uma mudança gigante em direção a uma capitalização dos dados pelas plataformas. Quando comecei a estudar, essas ferramentas eram sediadas em vários espaços, tinha vários servidores, uma estrutura muito mais distribuída. Hoje tem estruturas muito centralizadas, cruzamento de dados numa escala muito maior, os quais vão ser usados para comercialização de publicidade, anúncio e a própria valorização das plataformas. A gente mudou o foco, que era muito mais o social, no sentido de se ter um espaço de cooperação, diálogo, construção, para um puramente comercial, onde o sonho das pessoas é ser influenciador. Não é estar na internet para conhecer coisas e pessoas novas e explorar interesses específicos.

C&E: Você atuou no Google nos Estados Unidos e na Índia. Como foi essa experiência e de que forma ela acaba contribuindo nas pesquisas que você tem realizado?

RR: Trabalhei como consultora para duas grandes pesquisas de adoção de ferramentas, ou seja, que sentido social fazia para as pessoas a adoção de ferramentas de comunicação, que eram ainda embriões numa época em que se tinha muitos espaços de interação e plataformas. A gente estudava o aspecto cultural dessa apropriação. A adoção na Índia é completamente diferente da que ocorre no Brasil. Lá era muito mais forte essa questão da privacidade.

Usavam muito menos fotos porque existia toda uma preocupação. No Brasil era outra história: usavam-se muito mais fotos, mais inscrições pessoais. Nessa época, o objetivo era muito mais entender como as pessoas usavam e como se poderia aperfeiçoar as ferramentas do que efetivamente monetizar. A ideia de criar valor em cima das interações, da interação virar um capital para a empresa é algo mais recente. A gente tem uma apropriação do capitalismo de uma maneira muito selvagem em cima do social, que era o que o capitalismo não conseguia se apropriar. Agora, consegue se apropriar e criar valor em cima das interações sociais, da imagem das pessoas. É uma alienação do trabalho completamente diferente que se tem hoje. A perspectiva era muito diferente porque o campo tinha muito mais empresas. O Twitter estava começando, era uma empresa que tinha outro modelo de comunicação diferente, por exemplo, do Orkut. Queria se entender esses diferentes modelos, como geravam valor para as pessoas, contribuíam para as comunidades. Havia uma visão muito mais utópica. Tinha até aquela ideia do *no harm, não faça mal*. Havia um viés maior da ideologia californiana, da tecnologia como algo libertador e não escravizador. Viramos para um lado muito pior, onde o capital fala mais alto e, com isso, há milhares de problemas novos que não existiam antes. Essa ideia de usar a tecnologia como mediador social para aproximar as pessoas meio que já foi. Caiu por terra.

C&E: Qual é a sua análise do Estatuto Digital da Criança e do Adolescente²?

RR: É uma lei muito maior para os adultos no sentido de prever questões que já deveriam ser ilegais. De novo é aquilo: parece que as pessoas perdem o bom senso. Coisas que já não se permitia antes, estamos tendo que dizer de novo: *Olha só, não pode fazer isso, não pode publicar foto de criança sem autorização*. Quando é que se pode publicar foto de criança sem autorização em qualquer lugar? Costumava dizer para os meus alunos que se essa é uma foto que você não vai imprimir e botar na frente da sua casa para todo mundo ver, ela não tem que estar na internet. Não tem que estar pública para as pessoas verem, pois você não sabe quem é esse público. A grande questão, e essa é uma tecla que se bate sempre, é que falta educação. As pessoas não têm noção, não percebem a internet como a metáfora do teatro: onde elas estão em cima do palco só enxerga quem está na primeira fila. Mas o teatro é muito maior e você não enxerga quem está lá no fundo. Não sabe quem são essas pessoas, quais são suas intenções, o que elas procuram. São questões complicadas porque as pessoas não têm clara a ideia do que significa estar online, do que é deixar esses rastros digitais, do tempo que isso persiste e do quanto os rastros podem voltar para assombrar alguém na vida futura. Precisamos de legislação, mas sobretudo de educação. Precisamos que os adolescentes e as crianças sejam educados para estar na internet, porque isso é inexorável. Precisamos fazer esse debate. *Meu filho está com o celular gravando uma dancinha para botar no TikTok*, mas ele sabe o que isso significa? Tem uma discussão inclusive com os pais, que também

2 A lei federal 15.211/2025, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, amplia a proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para o ambiente online, com a fixação de regras para plataformas, aplicativos e fornecedores de tecnologia. A íntegra da norma pode ser consultada em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm.

não sabem, acham bonitinho. *É a família que vai ver*, mas não é só a família porque está público. Isso precisa de um trabalho de educação, principalmente.

C&E: Não chega a ser irônico que a lei tenha surgido a partir de denúncia de um jovem influenciador³ e de dentro da própria rede social, sem qualquer tipo de monetização e que isso tenha furado a própria bolha de seguidores dele?

RR: Já havia investigações no Ministério Público dos casos apresentados. Mas só quando gera uma comoção popular é que existe uma mobilização mais forte. Acho, sim, que é irônico, mas por outro lado é a cara dessas tecnologias de hoje. A gente tem exatamente esse ponto e o contraponto, a ruptura do discurso dentro do próprio espaço onde esse discurso é constituído e legitimado.

C&E: Como você avalia a criação da Agência Nacional de Proteção de Dados⁴? É possível esperar a fixação de regras mais precisas aos conteúdos veiculados nas grandes plataformas sociais? A LGPD⁵ já não era suficiente para dar conta dessa situação?

RR: A legislação sempre depende da interpretação dos juristas, de como ela se aplica e como vai ser compreendida. Temos hoje um problema essencial da soberania brasileira. A noção do Estado é intrinsecamente conectada com a de soberania, ou seja, um Estado precisa de um território onde ele tem o poder e, portanto, é soberano nesse território. A questão é quem é soberano no ciberespaço? Não é um espaço, não é um território. A legislação brasileira tem poder no território brasileiro. O que acontece? Essas plataformas não estão no Brasil. Não são entidades brasileiras. Como a gente regula sobre dados que estão no espaço digital, que são produzidos e armazenados em lugares diferentes do mundo? Como o Brasil regula isso? Essa é a grande questão. Precisamos de tratados de regulamentação internacionais para que se tenha efetividade. Porque até a gente consegue fazer legislação que tenha validade no Brasil, mas o que a plataforma faz? Ela sai do país, não tem mais escritório aqui. E aí? Qual é a opção? Tirar a plataforma, proibir que ela funcione? Precisamos de mecanismos mais eficazes. Essa discussão sobre o regramento de plataforma não é só nacional, deveria ser também internacional. A Meta, por exemplo, é o maior país do mundo, se formos contar o número de perfis como número de pessoas. Como se faz a Meta obedecer a uma regulamentação do Brasil? É preciso uma regulamentação internacional, um tratado que vá fazer com que a empresa se adeque a certos princípios éticos e morais, que são humanos. Só o Brasil regradar não adianta. A gente sofre pressões. Toda vez que se vai discutir regramento de plataforma, vem pressão internacional, das próprias plataformas. Isso não é do interesse delas. Porque regular plataformas em diferentes países significa muito dinheiro para adequar a cada nação. E, obviamente, não se tem nenhum interesse nisso.

3 O Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, também conhecido como Lei Felca, foi aprovado e sancionado após grande repercussão de vídeo de alerta sobre os riscos da exposição abusiva de crianças, veiculado pelo youtuber Felipe Bressanim Pereira, reconhecido pelo nome artístico Felca. O documento está disponível no link <https://youtu.be/FpsCzFGL1LE>.

4 A Agência Nacional de Proteção de Dados, criada pela Medida Provisória 1.317/2025, assume o lugar da Autoridade Nacional de Proteção de Dados. Com status de agência reguladora, tem independência decisória, previsão orçamentária específica e estrutura institucional definitiva. Assim, o Brasil se alinha à comunidade internacional e passa a ser reconhecido pela União Europeia quanto à proteção de dados. Para saber mais, consultar o link https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Mpv/mpv1317.htm.

5 Trata-se da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei federal 13.709/2018), voltada ao tratamento de dados pessoais dispostos em meio físico ou digital. A íntegra da norma pode ser verificada no link https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm.

C&E: Como você analisa a discussão da regulamentação das redes sociais no Brasil e nos outros países? Há um avanço nesse ponto?

RR: Muito pouco. O Brasil avança muito pouco. Toda vez que se tenta iniciar essa discussão, há um trancamento, uma interposição de forças de fora do país. O Brasil não consegue regrad a plataforma de modo adequado.

C&E: Desinformação é um dos seus temas de pesquisa. Como entender isso no contexto da datificação e da plataformização e face às transformações vivenciadas pelo jornalismo?

RR: A desinformação como a gente conhece hoje é uma coisa massiva, em larga escala, que acontece além da fofoca da esquina. Ela só existe porque há as plataformas, que proporcionam os meios, as condições para que a desinformação exista e se propague. As plataformas monetizam em cima da desinformação. Não é que não tivesse desinformação antes. Mas era muito diferente numa eleição chegar na minha sessão e ter um monte de página mimeografada com bobagem de um candidato espalhada pelo chão e eu estar sendo ativamente acertado com desinformação em todos os canais de mídia social que uso contra esse mesmo candidato. Eu não tenho como sair dessa desinformação. Ela vai me atingir de qualquer maneira e, nessa escala, tem efeitos péssimos sobre as pessoas. Aquilo que vem online é muito difícil dizer o que é verdadeiro, o que não é, porque qualquer um cria um perfil e fala o que bem quiser. Tem várias questões imbricadas e a responsabilidade das plataformas sobre isso é inegável. A questão do jornalismo é diferente. Trata-se de um elemento necessário das democracias liberais modernas. Ele faz a mediação entre as comunidades, as pessoas e o Estado. Atua na cobrança e mediação no sentido de mostrar para os grupos e o Estado quais assuntos são relevantes. O jornalismo vai desenhar o espaço social, a hierarquia dos conteúdos sociais que são importantes. As pessoas nas plataformas recebem o quê? Aquilo que chama atenção. O que chama atenção? Entretenimento, coisas que me interessam, que acho engraçadinho. Isso é o que chama a minha atenção, o que vejo mais tempo. Isso não é necessariamente o que preciso saber para ser cidadão. O jornalismo não traz o que tu queres ver, mas o que tu precisas saber. Nas plataformas, tu só vês o que tu queres. É óbvio que muita gente não quer ver certos conteúdos. *Ah, eu não quero saber de desgraça porque eu já estou de saco cheio, não quero mais saber nada de guerra.* Aí eu não assisto e a plataforma não me mostra, só que isso vai me alienando. O jornalismo é um mecanismo de informação totalmente diferente do algoritmo das plataformas, que quer ganhar dinheiro em cima da minha atenção, me mostrando qualquer coisa que chame a minha atenção. Mas isso não é o que preciso saber. O que eu preciso saber precisa chegar em mim, é interesse do Estado que eu saiba que tem uma campanha de vacinação no Rio Grande do Sul porque tem surto de meningite em várias cidades, que têm uma cobertura inferior a 38%. *Ah, mas eu não quero.* Não importa, eu preciso receber esse conteúdo. E isso é o jornalismo. É impossível o jornalismo concorrer com a

lógica da plataforma porque são lógicas absurdamente diferentes. A plataforma funciona como se eu tivesse uma escola, as crianças entrassem nela e estudassem só o que elas querem. *Ah, eu quero só jogar futebol todo o tempo.* Beleza, só que na vida real a criança tem que estudar Matemática. Eu não gosto de Matemática, mas é preciso estudar. Eu não gosto de Português, mas é preciso estudar. Há uma diferença entre o que me distrai, que me chama a atenção e aquilo que eu preciso. A plataforma não está nem aí para o que preciso. Não estão no mesmo nível o jornalismo e o conteúdo das plataformas. Para tu conseguires receber um bom conteúdo nas plataformas, tens que fazer uma busca ativa, assinar e, mesmo assim, a plataforma vai ficar te mostrando as bobagens no meio. Vai ficar te mostrando lá, porque a tua rede gosta de assistir a vídeo de criança dançando no TikTok, mesmo que tu não sigas. O algoritmo funciona para a poluição informacional mesmo.

C&E: Até que ponto a sociedade está realmente preparada para compreender a desinformação e combatê-la? Há chance de reduzirmos o estágio de desinformação que vemos nos dias de hoje? De que maneira?

RR: Desinformação, primeiro, precisa que as pessoas entendam o que significa informação, conhecimento e o que é opinião. Precisamos trabalhar com instituições que vão ter a sua legitimidade reconhecida para dizer às pessoas o que elas têm que prestar atenção. Só que, nesse momento histórico que a gente está, há instituições, autoridades que têm credibilidade dizendo bobagem. Principalmente fora do Brasil, agora, tem péssimas informações sobre saúde pública, vacinação, que são ditas por autoridades. De onde saiu isso? Só Deus sabe. Quando a gente chega nesse nível, tem institucionalização da desinformação. Há um descrédito das instituições, da própria democracia. Quem eu escuto? Quem está interessado no meu bem-estar? Há um rompimento do pacto social onde o Estado tem que promover o bem-estar das pessoas. O Estado quer promover seus próprios interesses, então que democracia é essa? Para onde vai? Então, a desinformação se torna institucionalizada, se torna a tática de poder.

C&E: Em que medida a ideia de engajamento nas redes sociais roubou o espaço do conceito de participação social?

RR: A ideia de engajamento não tem nada a ver com participação. Engajamento é o tempo que consigo capturar tua atenção ou te influenciar para tomar uma atitude. Participação é algo que preciso fazer. Por exemplo, eu preciso votar, então preciso participar das decisões da pólis, entender o meu papel, o que as plataformas podem contribuir para isso, o conteúdo que está ali, que tipo de conteúdo eu preciso. Engajamento é o sequestro da atenção, que pode ser em algum conteúdo que funcione para mim ou não. As métricas de engajamento simplesmente significam quanto tempo ou quantas interações a pessoa fez no meu conteúdo para que isso seja monetizado. Não significa necessariamente que esse conteúdo é bom, recomendável ou democrático. Pode ser qualquer tipo de conteúdo, inclusive desinformação. Uma coisa é o que a

gente precisa saber para ser cidadão, outra é o que gostamos de saber porque nos fazem sentir bem, capturam a nossa atenção ou a gente acha interessante e relevante. Engajamento fala diretamente para o capital, capitalizar em cima da atenção de alguém.

C&E: Nas redes sociais percebe-se a dificuldade em dissociar o tempo de lazer, de entretenimento, do tempo profissional, dedicado a produzir conteúdos sobre o trabalho. Até que ponto a falta dessa delimitação contribui para a finalidade das redes sociais?

RR: Não há uma oposição entre conteúdo profissional e de entretenimento, porque o conteúdo de entretenimento pode ser profissional. Muita gente monetiza com conteúdo de humor. Essas pessoas usam as plataformas como instrumentos profissionais. Muita gente monetiza falando, por exemplo, médicos falando sobre assuntos de Medicina. A questão não é se o conteúdo é profissional ou não. São conteúdos que capturam a atenção, mas eu não sei nem se podemos falar que todos são entretenimento, porque às vezes não são, apenas geram curiosidade. Às vezes a gente nem quer ver, mas acaba vendo sem querer.

C&E: Sabemos que as plataformas digitais capturam todos os dados de quem as usa, inclusive as sensações do corpo frente à tela do computador, do notebook e do aparelho celular e que isso serve para monetização. Se as empresas de plataformas fazem tudo isso, como e por que elas não realizam a moderação de discursos de desinformação e de ódio? Até quando vai prevalecer esse *nonsense* intencional por parte das plataformas?

RR: Entendo que há uma dificuldade operacional de que nem todo conteúdo que é ilegal no Brasil seja ilegal em outros lugares. Temos sociedades com culturas, legislações diferentes, sociedades que são mais conservadoras, em que certos conteúdos não são permitidos, e outras em que são. Fora limites muito extremos, temos zonas no meio que são bastante cinzentas com relação à moderação de conteúdo. As plataformas se baseiam muito na ideia americana de liberdade de expressão e isso é o mais importante no mundo. Só que na maior parte das democracias, a liberdade de expressão é um direito limitado por outros direitos. Não é um direito absoluto porque é o princípio óbvio do Estado de Direito. O meu direito acaba onde começa o direito do outro. Se o meu direito é absoluto, o direito de mais ninguém vale nada. Tem algumas questões que são complicadas, há relações culturais que têm a ver com conteúdos específicos. Isso dificulta realmente a moderação de conteúdo. Porém, as plataformas precisam ter medidas melhores porque mesmo nos extremos, elas não conseguem fazer essa moderação, seja por falta de vontade, de investimento porque não existem mais equipes de moderação. Muitas das equipes já foram desfeitas. Muitos dos

investimentos em checagem de fatos foram desfeitos recentemente. Isso faz com que o espaço seja cada vez mais caótico para a geração de conteúdo. As pessoas dizem: "Ah, mas a checagem não funciona." Ela funciona, sim, mas sozinha não dá conta do negócio. Ela já desestimula o compartilhamento de informação porque está lá marcado que pode não estar correta. A pessoa vai, dá coceirinha no dedo. *Meu Deus, preciso mandar para todo mundo.* Ela pensa duas vezes porque não quer que aquele conteúdo afete a sua reputação. Ela vai ter certo cuidado quando o conteúdo já está marcado. Mas a gente tem outras forças aí por trás, questões geopolíticas que são bastante importantes nessa delimitação. Não sei se é intenção das plataformas, mas olhando de fora, a gente se pergunta por que medidas que são bastante simples não são tomadas.

C&E: Anteriormente se pensava o processo de comunicação e educação pelo uso adequado do rádio e da TV. Inclusive se atrelava isso a um processo educacional que colaborava para prevenir a violência nas escolas. Como pensar a relação comunicação/educação nos dias de hoje diante do cenário das redes sociais, com a desinformação e a propagação de discursos de ódio, ainda mais se, por vezes, o debate fica em torno da utilização do aparelho celular em sala de aula?

RR: O uso do celular é dado. Posso dizer que não é para usar na escola, mas os alunos vão continuar usando fora de lá. O uso de IA é dado. Posso dizer que não quero que use, mas as pessoas vão continuar usando. Então, qual é o caminho do menor dano? É discutir e preparar as pessoas, especialmente as mais jovens, para o que significa estar online, usar essas ferramentas, ter perfil em plataforma de mídia social. Eu chegava para os meus alunos, às vezes, e fazia experimentos. *Digitem o nome de vocês no Google, perguntem o que o Google sabe sobre vocês.* Eles ficavam, muitas vezes, extremamente surpresos, porque não lembravam que certos rastros que deixaram no passado, quando eram muito mais jovens, continuavam lá. *Nossa, mas como isso está aqui ainda? Eu não quero mais, mas não sei mais a senha, não sei onde é que está.* O que é isso? É educação. Todas as pessoas, mas principalmente os jovens, não olham no longo prazo, a gente está olhando no presenteísmo, na vantagem que tem agora, e não percebe o tempo em que esse perfil vai ficar no ar. Por isso a educação é importante. A gente precisa conscientizar as pessoas para que tenham espírito crítico para usar essas ferramentas e entendam quais são os impactos disso em suas vidas. Não estou dizendo que não é para usar porque se dissermos *não usem*, aí é que o negócio degradingola. Precisamos ter noção das vantagens e dos danos, entender o que significa usar isso ou aquilo, precisa ter esse debate. A educação é importante não para dizer o que as pessoas devem ou não fazer, mas no sentido de debater e mostrar efeitos, problemas e vantagens que as pessoas, às vezes, não perceberam no seu uso cotidiano.

C&E: Como pensar um processo de educação digital nos dias de hoje com a presença do ChatGPT e outras técnicas de IA?

RR: Podemos usar qualquer ferramenta, desde que a gente se aproprie dela e não a use como um sujeito que só está fornecendo dados e não a esteja usando de maneira crítica. Isso funciona para todas as ferramentas. As de IA conseguem melhorar muito certos processos que são mais mecânicos. Ao mesmo tempo, trazem dilemas éticos de uso de recursos naturais, de que se eu usar isso estarei substituindo a mim mesmo. Temos que nos apropriar, entender como o negócio funciona, aprender como usar da maneira que me beneficie enquanto sujeito e não a IA em si. A ideia não é beneficiar a IA, é beneficiar o sujeito. O grande problema dos LLMs⁶ é que eles dão um pulo a cada seis meses e não conseguimos acompanhar. Muitas entidades têm discutido o uso ético de IA, mas esse uso não vai ser o mesmo daqui a seis meses, porque teremos um outro pulo. Por outro lado, nem tudo é caos. Há muitas questões positivas como o uso da IA em questões de acessibilidade. Por exemplo, alunos que não conseguem ler o texto porque não enxergam e a IA lê esse texto. Há questões mais complexas que precisam ser debatidas. A IA pode ajudar, mas precisamos ser o ator, e não deixar que ela tenha protagonismo.

C&E: Por um período, a ideia da tecnologia nas escolas estava atrelada a disponibilizar computadores, notebooks e tablets para uso dos alunos. Com os nativos digitais, que já dominam logo cedo as novas tecnologias, como fica a relação entre educação e tecnologia?

RR: É mais importante a questão da discussão do acesso à tecnologia do que o acesso em si. Me parece cada vez mais necessário que sejam feitos esses debates dentro das escolas. Do que é o acesso à tecnologia e o que é usar a tecnologia em si. Idealmente, em todas as escolas, deveríamos ter acesso a ferramentas tecnológicas para que os alunos consigam experimentar e criar repertórios de como se apropriar daquela tecnologia, até para o seu futuro profissional. A tendência é que eles tenham esse letramento digital para conseguirem um espaço profissional melhor. Mas há limitações no sentido de verba, de estrutura física para que se tenha isso nas escolas.

C&E: Como os professores devem lidar com a questão da tecnologia e, especificamente, das redes sociais dentro do processo pedagógico de formação dos estudantes?

RR: Precisamos ter seminários de formação dos professores porque ninguém nasce sabendo, não é um conhecimento adquirido por osmose na humanidade. Precisamos fazer esse debate sobre as implicações, inclusive as questões de trabalho, porque o professor não é um escravo que tem 24 horas por dia disponível em qualquer espaço. As relações de trabalho são reguladas pela legislação. O uso do WhatsApp, das próprias redes sociais, o que ele pode ou não fazer,

6 Sigla para Large Language Model, que é um sistema de IA treinado com enormes volumes de texto para entender, gerar e mobilizar a linguagem humana para a realização de tarefas como tradução, resumo e respostas a perguntas.

o que é recomendável ou não, são discussões que precisam ser feitas, inclusive na formação do professor, que muitas vezes nem pensa sobre isso, porque ele também não tem tempo. A profissão do professor demanda muito mais do que o tempo pelo qual ele é pago. É uma questão central debater o papel dessas tecnologias no exercício das diferentes profissões porque podem ser aliadas, mas também muito problemáticas para a vida da pessoa, que merece ter seu espaço de lazer respeitado. A maior parte dos professores reclama muito do uso dessas plataformas porque acabam recebendo demandas das escolas, dos alunos a qualquer horário. Se cobra que a pessoa leia e-mail fora do horário comercial, que responda o WhatsApp quando não está trabalhando.

C&E: Você tem uma extensa e consistente carreira acadêmica. Nesse aspecto, acredita que as universidades estejam preparadas para lidar com a desinformação, a datificação e a plataformização?

RR: Há uma discussão muito importante sobre isso no Brasil. É menos uma questão de estar preparado, e sim do debate que é feito nas instituições acadêmicas. De modo geral, as instituições acadêmicas brasileiras têm feito essa discussão. Os pesquisadores têm trazido essas questões para o debate. O Brasil não deve para nenhum centro de pesquisa internacional a maior parte dos debates que são feitos. Em muitos casos, somos precursores, tanto que vários dos nossos pesquisadores acabam sendo contratados para trabalhar fora e não voltam mais ao país, o que é uma tristeza. Formamos as pessoas, tornando-as especialistas e elas vão embora porque não conseguimos reter esse conhecimento. Dentro da universidade esse debate já existe. O problema é que precisa sair da universidade, ir para outros espaços, ser apropriado pelas instituições. Veja o trabalho da Roseli [Fígaro] na USP sobre as questões de trabalho⁷, que são abordadas profundamente. Ficamos debatendo como se ninguém nunca tivesse falado sobre isso antes. Os pesquisadores e grupos de pesquisa fazem trabalho de divulgação científica para levar o conhecimento para fora das universidades. Mas, às vezes, parece que o que vem de fora é mais sedutor, de modo que as pessoas se baseiam naquilo que diz alguém que veio dos Estados Unidos, e não no que está sendo produzido dentro do próprio Brasil, que aliás tem muito mais qualidade para um contexto específico.

C&E: Você faz parte do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Disputas e Soberanias Informacionais⁸. Gostaria que comentasse um pouco sobre sua participação nesse grupo a partir da questão da soberania digital.

RR: Falar sobre soberania hoje, é impossível não falar de soberania digital. O Estado brasileiro perde poder quando começa a ter influência externa, que consegue entrar e mudar cabeças no país a partir das plataformas, influenciando as pessoas, inclusive, para decisões erradas. Há influência, por exemplo, de grupos que se reúnem para causar caos eleitoral, atrapalhar negociações e

7 As pesquisas do Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT), coordenado pela Prof^a. Dra. Roseli Fígaro podem ser conferidas no site <https://comunicacaoetrabalho.eca.usp.br/>.

8 O INCT-DSI, que tem apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é um centro científico composto por pesquisadores nacionais e internacionais. Seu objetivo é analisar e propor políticas públicas para combater a desinformação e estudar a circulação de informações em plataformas digitais, algoritmos e dados.

até ações terroristas online. Têm muitos grupos extremistas no Brasil que são alimentados por plataformas, vários eventos de violência nas escolas por pessoas que foram formadas por discussões e grupos nas plataformas. São coisas que o Brasil precisa dizer: *Olha, isso aqui não é bom, a gente não quer*. Isso é uma questão de soberania, no sentido de se debater se a lei brasileira precisa valer para as plataformas também. Elas não podem ter um regramento próprio, precisam estar submetidas à lei brasileira como qualquer negócio e qualquer pessoa que atue no território nacional. Não é justo as pessoas que têm seus negócios terem que se submeter a certas leis e as plataformas, que são muito maiores, não. A soberania é no sentido do próprio interesse da sociedade. Qual Brasil a gente quer? Quais são os problemas que podemos evitar? O que é crime para qualquer brasileiro também tem que ser crime quando está na internet. Não faz sentido. É um pouco a questão da exploração infantil. É uma coisa óbvia. Não é porque está na internet, dentro de uma redoma onde nada de ruim pode acontecer, porque estou protegido, porque aqui é o território de ninguém. Tem que ter a lei, que funciona para todo mundo. Esse é o princípio do Estado.

C&E: Você integra o comitê de assessoramento do CNPq na área de Comunicação. Qual é a sua análise dos órgãos de fomento à pesquisa em relação a esse campo de conhecimento e, mais precisamente, sobre as discussões do mundo digital?

RR: Há muito interesse, percebe-se o crescimento, a influência dessa área em discussões que são extremamente relevantes para o Brasil. Por outro lado, também tem um certo sucateamento dos órgãos de financiamento da ciência no país e isso, infelizmente, tem persistido, embora com algumas melhoras. É algo que precisamos nos preocupar. Ciência é a única maneira que temos de gerar conhecimento e crescer tecnologicamente. É na ciência que se cria tecnologia, resposta para problemas complexos, estratégias para conseguir vencer os desafios do país. Se a gente não investe em ciência, não tem como chegar nessas soluções porque nenhuma solução externa vai ser tão boa quanto aquela que é criada no espaço contextual de quem está envolvido e percebe as idiosincrasias da questão, os detalhes, as contradições. Isso ainda falta para muitos governos e governantes: se dar conta do quão relevante é o investimento em ciência e a destinação orçamentária para a ciência, que tem sido, infelizmente, cada vez menor.

C&E: Quais são as novidades suas em termos de pesquisa e, quem sabe, de lançamento de novos livros?

RR: Lancei o livro de desinformação⁹, que é o resultado de toda uma discussão que já vinha acontecendo há bastante tempo. Organizamos um seminário de desinformação e clima no Rio Grande do Sul porque a região Sul tem sido muito atingida por eventos climáticos extremos, que têm se tornado

9 Trata-se da obra *A rede da desinformação – Sistemas, estruturas e dinâmicas nas plataformas de mídias sociais*.

muito comuns. Essa é uma discussão muito importante que a gente precisa fazer e se preparar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.317, de 17 de setembro de 2025. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Mpv/mpv1317.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

FELCA. Adultização. **Youtube**, 6 ago. 2025. 49min38s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpsCzFGL1LE>. Acesso em: 10 out. 2025.

RECUERO, Raquel. **A rede da desinformação** – Sistemas, estruturas e dinâmicas nas plataformas de mídias sociais. Porto Alegre: Editora Sulina, 2024.

Carlota Joaquina. Carla Camurati. 30 anos depois

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-9256>.

Rogério Ferraraz

Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: rogerioferraraz@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7625-0554>.

Resumo: Aproveitando o retorno do filme (14/08/2025) nos cinemas agora remasterizado em 4K, pensamos em propor para essa resenha *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* como possibilidade de conhecer a obra e discuti-la em seus aspectos históricos e cinematográficos. A ideia aqui é a de propor o contato com a personagem Carlota Joaquina, com filme de Carla Camurati e o significado do filme naquele contexto histórico para o Cinema Nacional. E porque, 30 anos depois, o filme que entrou para a história do cinema brasileiro, em especial, o chamado cinema da Retomada, volta às telas dos cinemas. Como a obra foi feita por uma cineasta sobre uma personagem mulher da história do Brasil e de Portugal, consideramos importante apresentá-las ao público leitor dessa revista que à época do lançamento do filme em 1995 trouxe uma entrevista realizada por Roseli Fígaro.

Palavras-chave: Carlota Joaquina; Carla Camurati; cinema brasileiro.

Abstract: Taking advantage of the film's return to theaters (August 14, 2025), now remastered in 4K, we thought to propose this review of *Carlota Joaquina, Princess of Brazil*, as a way to get to know the work and discuss its historical and cinematographic aspects. The idea here is to propose contact with the character Carlota Joaquina, with Carla Camurati's film, and the film's significance in that historical context for Brazilian Cinema. And also because 30 years later, the film that entered the history of Brazilian cinema, especially the so-called Retomada cinema, returns to theaters. As the work was made by a female filmmaker about a female figure in the history of Brazil and Portugal, we consider it important to present them to the readership of this magazine, which at the time of the film's release in 1995 featured an interview conducted by Roseli Fígaro.

Keywords: Carlota Joaquina, Carla Camurati, brazilian cinema.

Recebido: 19/10/2025

Aprovado: 24/11/2025

“Ela dá mais trabalho às criadas que tu. Sempre que nas quintas a vejo no carrinho, se me renovam muito as saudades e algumas vezes, que vejo ir a merenda, também me lembro que tu fazias o mesmo. Ela é muito esperta e tem muito juízo, só o que tem é ser muito piquena e eu gosto muito dela, mas por isso, não te deixo de ter igual amor [...]”

(Carta de D. João enviada à irmã, em 1785).

“Senhora, ontem e hoje Sua Alteza [Carlota] tem estado muito teimosa, sem querer fazer nada do que lhe dizem [...] Esta manhã, para calçar-se, colocar o espartilho e tomar chocolate, ficou das oito até às dez, e quanto mais lhe pediam que se apressasse, mais ela se calava e demorava ainda mais [...]”

(Carta de Miquelina à mãe de Carlota Joaquina, 1785).

“Pesquisei até *Carlota Joaquina, uma rainha devassa*. Li manuscritos, cartas, jornais, poesias da época. O que eu gostava mais eram os originais, os manuscritos, são os mais interessantes. Mas mesmo dentro deles tem diferenças, é complicado. Se você reparar, esse é um período pouco explorado [...]”

(Carla Camurati, Entrevista à revista Comunicação & Educação, 1995).

1. INTRODUÇÃO

Em 14 de agosto de 2025, o filme *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, da cineasta Carla Camurati, voltou às salas de cinema nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre, Niterói, São Luís e Belém. Lançado em 1995, o filme foi sucesso de público e gerou debates sobre a história do Brasil e do próprio filme, e sua dupla feitura: como filme e como proposta de visita ou revisitação dos fatos históricos que envolveram a Família Real, a transferência da corte portuguesa para o Brasil e personagens dessa história — especialmente Carlota Joaquina, personagem escolhida por Carla Camurati para conduzir o filme e sua particular leitura sobre àquela que foi negociada entre as famílias reais das casas de Portugal e Espanha. As negociações iniciadas em 1783 e finalizadas em 8 de maio de 1785 tiveram como desfecho o casamento de Carlota Joaquina e Dom João, que ocorreu em 9 de junho de 1785; ela com dez anos de idade e ele com 18 anos. O casamento em si só foi consumado anos depois.

Se atentarmos para as três citações acima, podemos perceber as três imagens históricas de Carlota: a criança teimosa e impertinente, a rainha devassa e a menina ajuizada e esperta aos olhos de Dom João. Faltou a Carlota altamente politizada que mirava o poder e que levou esse projeto até as últimas consequências: a do isolamento e a morte no Palácio de Queluz em 7 de janeiro de 1830, com 54 anos de idade. Camurati tem razão quando fala da complexidade histórica e do período pouco explorado e daí a importância dos manuscritos, das cartas, dos jornais, dos

relatos e dos poemas de época. Interessam os documentos para recuperar os fatos em suas diferentes versões, os debates em torno das histórias que o filme contou, as interpretações que o filme de 1995 trouxe e os de agora, de 2025, bem como as histórias em torno do filme que é um dos marcos do chamado “Cinema da Retomada”.

Aproveitando o retorno do filme no dia 14 de agosto de 2025 nos cinemas — agora remasterizado em 4K —, pensamos em propor para essa resenha *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* como possibilidade de conhecer a obra e discuti-la em seus aspectos históricos e cinematográficos. Como a obra foi feita por uma cineasta sobre uma personagem mulher da história do Brasil e de Portugal, consideramos importante apresentá-las ao público leitor dessa revista, que à época do lançamento do filme em 1995 trouxe uma Entrevista, realizada por Roseli Fígaro (1995).

2. CARLOTA JOAQUINA: PRINCESA DO BRAZIL

Carlota Joaquina Teresa Cayetana (Figura 1) nasceu no Palácio Real de Aranjuez, Madrid, em 25 de abril de 1775; filha primogênita dos reis da Espanha Carlos IV e Maria Luísa de Parma. Infanta da Espanha, estudou idiomas, religião, história, regras de etiqueta. Era considerada alegre e culta para sua idade, politizada e de temperamento e personalidade fortes, impondo tudo conforme sua vontade. Basta lermos um trecho de uma das cartas de Miquelina, sua ama, — enviada à Princesa das Astúrias, mãe de Carlota Joaquina, em 1785, citada no artigo “D. Carlota Joaquina, a princesa ‘mimada’ que se tornou a ‘megera’ de Queluz” (2025):

Não posso deixar de dizer a Vossa Alteza que nestes dias Sua Alteza [Carlota] tem estado muito impertinente, com modos muito rudes, e tem feito muito mal as lições, especialmente a do padre Felipe [...] também no sábado, enquanto almoçava com o infante [Dom João], pegou um pedaço de linguado e atirou-o contra uma camareira que estava a servir à mesa. Parte acertou no rosto do senhor Infante, o que ele não gostou nada, embora Sua Alteza tenha se desculpado dizendo que não fizera de propósito [...].



Figura 1: Carlota Joaquina de Borbon, Infanta da Espanha, futura rainha de Portugal

Fonte: Museu do Prado. Pintura de Joaquín Inza (1736-1811).

Da criança inquieta à articuladora política que almejava ascensão e posição política de destaque e relevância no trono, Carlota esteve em muitas ocasiões envolvida em ações que visavam prejudicar Dom João (Figura 2) e Portugal — em detrimento dos interesses espanhóis e dos seus — no contexto geopolítico da época, como por exemplo em 1805, quando tentou um golpe para destituir seu marido do trono e da condição de príncipe regente — tentativa que mesmo tendo tido ajuda de uma parte da nobreza portuguesa e ficado conhecida como Conspiração do Alfaiate, foi sufocada porque Dom João descobriu a trama. Um outro exemplo bastante significativo de sua atuação política deu-se no retorno da Família Real para Portugal em 1821 por ocasião da Revolução Liberal do Porto.

Carlota, contrária à Constituição, seguiu com os planos contra Dom João e em 1822 participou da Conspiração da Rua Formosa — uma nova tentativa de tirá-lo o trono e acabar com a Constituição portuguesa. Colocada em confinamento no Palácio do Ramalhão em Sintra, continuou participando de outras conspirações. Em 1823, instigou D. Miguel — seu filho predileto e irmão de D. Pedro de Alcantara — a rebelar-se contra o pai; conspiração conhecida como “Vilafrancada”. A outra revolta de Dom Miguel contra o pai foi a Abrilada, em 1824. Depois dessa revolta, Carlota Joaquina foi enviada para o Palácio de Queluz sendo proibida de aparecer na Corte e onde ficou confinada até sua morte, em 1830. Em 1826, Dom João morre e Dom Miguel usurpa o trono em 1828, tornando-se Rei de Portugal. Carlota Joaquina era chamada pela população portuguesa como a Megera de Queluz.



Figura 2: D. João VI e Carlota Joaquina retratados em pintura.
O casamento visava selar a paz entre Portugal e Espanha

Fonte: Silva (2025).

De conspirações a tentativas de golpes contra seu marido e dona de uma personalidade forte, rebelde e independente, Carlota foi ganhando conotações pejorativas ao longo dos anos, de rainha autoritária e má, além de infiel; um imaginário popular foi sendo construído via literatura, teatro e outras formas de expressão popular. Exemplo de sua liberdade — e como curiosidade —, vale saber que tomava banhos de mar nua, só usava sapatos vermelhos e adorava cavalgar, além de ler e criar seus nove filhos. Oito deles viveram até a idade adulta; um deles, Pedro de Alcântara, tornou-se Dom Pedro I no Brasil e depois Dom Pedro IV em Portugal. Parte de uma história complexa e pouco conhecida — como bem lembrou Carla Camurati em entrevista (1995).

Atualmente, uma nova leva de historiadores tenta desfazer o mito da rainha má e devassa, por meio de novos estudos e documentos de época — no intuito de mostrar a pessoa política de Carlota — em um contexto conturbado historicamente.

Como a ideia aqui é a de propor o contato com a personagem *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, de Carla Camurati — e o significado do filme naquele contexto histórico para o Cinema Nacional —, vamos para a segunda parte do texto.

3. CARLA CAMURATI, O CINEMA NACIONAL E O ACONTECIMENTO CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRASIL

Carla Camurati é carioca de nascimento, fazia Biologia, largou o curso e passou a se dedicar inteiramente à carreira artística. Fez cinema, teatro, novelas, minisséries, dirigiu curtas e fez o seu primeiro longa aos 35 anos de idade. Conhecida como atriz, Carla Camurati surpreendeu a todos como cineasta que fez um filme considerado uma farsa, uma sátira, um deboche histórico; um filme “sem identidade cinematográfica, que não pertence a nenhum gênero e pertence a vários” (Desbois, 2016, p. 331) e que se transformou em um dos maiores sucessos de bilheteria à época do lançamento.

Sucesso de público, o certo é que *Carlota Joaquina: Princesa do Brasil* causou grande alvoroço no meio cinematográfico, intelectual e crítico em geral. Nas palavras de Luiz Zanin Oricchio (2023, p. 39), “nas primeiras apresentações à imprensa, *Carlota* não deu a impressão de que iria ter carreira tão brilhante. Aliás, a sensação era de que não iria ter carreira nenhuma”. Oricchio (2023, p. 39) lembra que os comentários depois da sessão para jornalistas e público foi inevitável: “mais um filme nacional feito para ninguém e destinado ao fracasso. Ledo engano”. Ledo engano. Muitas perguntas foram feitas sobre o sucesso de público e uma delas foi: “por que o público brasileiro festeja esse primeiro longa de uma jovem atriz, ela própria surpreendida por seu impacto”? (Desbois, 2016, p. 329).

Pergunta que Inimá Simões na revista *Set* (Simões, 1995), especifica:

O filme de Carla Camurati tem grandes qualidades, entre eles a capacidade de obter empatia imediata da plateia. Não se trata de nenhuma obra seminal, dessas que fundam uma nova cinematografia. E se mostra bastante desvinculada do passado cinematográfico recente. Isso é bom [...].

Ironicamente, Sylvie Pierre (1995) escreveu: “Com Carlota Joaquina, tudo parece se reconciliar: arte, espetáculo, público, crítica. Carla-Carlota é uma verdadeira Joana d’Arc, pois devolveu a confiança a todo um povo com problemas de auto-estima cultural”. Desbois (2016, p. 331) continua citando Sylvie Pierre e a crônica escrita nos *Cahiers du Cinéma*. Escreve Pierre (1995): “Não há espaço aqui para dizer tudo de bom e de ruim contraditório que vejo nesse filme forte, demagógico e loucamente “eficaz”, exemplarmente produzido por uma diretora superdotada, mas pela confiança que ela devolve ao cinema brasileiro, e sobretudo ao seu público”.

Sátira, farsa e demagógico: tudo isso, menos deboche. Leiamos a resposta de Carla Camurati à uma das perguntas feitas por Roseli Fígaro na Entrevista (1995, p. 73): “o tom de deboche em *Carlota Joaquina* é uma crítica à nossa História ou você acha que o deboche é um gosto nacional e por meio dele você pode atingir o público?” Camurati responde:

Discordo radicalmente que o filme seja debochado. Não gosto de deboche. Não sou debochada. Meu filme é lúdico, é diferente. Ele é brincalhão. Deboche é uma coisa ácida, ele não é ácido. É lúdico, é infantil, tem a imaginação de uma criança [...]. Inclusive eu não quis que nenhum dos atores debochassem de nada, os atores fizeram tudo na maior seriedade [...] (Fígaro, 1995, p. 73).

Embora a diretora afirme que o filme não é um deboche, foi assim que alguns críticos analisaram a *Carlota Joaquina*, de Carla Camurati. O crítico cultural Marcelo Coelho escreveu na Folha Ilustrada (1995) a crítica “*Carlota Joaquina debocha da história*”. Segue um trecho apenas de uma longa análise do filme:

“Carlota Joaquina”, filme de Carla Camurati que está em cartaz em São Paulo e no Rio, debocha com violência da vinda de d. João 6º ao Brasil, fugindo das tropas napoleônicas. Marco Nanini, no papel de rei, lambuza-se o tempo todo comendo coxas de frango; sua rainha, Carlota Joaquina (Marieta Severo) cria bigodes e tem dentes cariados. Os disparates e covardias da corte lusitana, seus contrastes e acordos com a barbárie brasileira, aparecem em tom de farsa total [...] não há perdão a portugueses nem a brasileiros no filme de Carla Camurati. Tampouco se trata, é claro, de “denúncia política” pura e simples. O deboche é mais violento, e menos engraçado, mas é deboche (Coelho, 1995).

Se para o crítico Marcelo Coelho (1995) o filme era um deboche histórico, para o escritor e colunista do mesmo jornal *Folha de S.Paulo*, Antonio Callado, Carlota expôs outros aspectos dessa mesma história. Em 18 de fevereiro de 1995, na *Folha Ilustrada*, escreveu: “Carlota expõe raízes da fracassomia” e inicia a coluna com essa afirmação e uma pergunta:

O Brasil nasceu duas vezes. A primeira, em 1500, de um acaso. A segunda, em 1808, de um vexame. Como certidão de batismo do primeiro nascimento

possuímos a linda reportagem com a qual Pero Vaz de Caminha fundou o jornalismo brasileiro. Como registro do segundo e atribulado parto temos agora o melhor filme histórico da cinematografia brasileira, “*Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*”, de Carla Camurati (Callado, 1995).

Após apresentar dados sobre episódios históricos, Callado diz que depois de assistir ao filme procurou Carla Camurati para fazer uma pergunta, mas não conseguiu porque ela estava viajando.

Eu queria saber dela o que mais determinou a escolha que fez do tema central do seu filme —se foi, como sugere o título, a figura de Carlota, no seu frenesi de poder e sexo, se o extraordinário momento que representou para o Brasil a chegada da esquálida e fedorenta corte de Lisboa. A comida a bordo tinha sido escassa, água para banho nenhuma, a viagem interminável [...] (Callado, 1995).

Pergunta que ela respondeu para Fígaro (1995, p. 73): “por que você resolveu fazer um filme sobre a História do Brasil e como chegou à ideia do argumento?”. Da longa entrevista, trago um pequeno trecho da resposta dada para Roseli Fígaro, que coincide com a análise de Callado (1995) sobre o duplo nascimento do Brasil. Carla argumenta:

Eu cheguei a esse argumento porque, lendo sobre a História do Brasil, concluí que esse momento era talvez o mais definitivo, no sentido de que ele era um segundo descobrimento do Brasil. Porque o Brasil foi descoberto, mas só foi usado quando a família Real chegou em 1808. Aí as coisas começaram a ser formadas.

Se o filme provocou debates, críticas, artigos e diferentes interpretações sobre as questões históricas, quase todos elogiaram à época a capacidade da diretora na direção de um filme feito com poucos recursos financeiros. Para manter os autores e críticos citados, retomemos Oricchio (2003, p. 38):

Carlota Joaquina é um filme construído com poucos recursos. Filme de época custa caro, por isso, filmes históricos com pequeno orçamento em geral caem no ridículo. No caso, a opção foi assumir de vez o tom falso, vagamente carnavalesco e inventivo, trabalhando com materiais descartáveis, como fazem as escolas de samba. Lisboa foi filmada em São Luis do Maranhão, e, como não havia verba para pagar os figurantes, a solução foi filmar em planos fechados, para sugerir que uns poucos gatos pingados eram parte de enorme multidão.

Desbois (2016, p. 333), ao comentar o sucesso do filme, escreveu:

Trabalho original na artificialidade dos cenários e imagens; parcialidade estética autorizada pela falta de meios técnicos. De maneira inteligente, a cineasta brinca com a sensação de déjà-vu e a impressão de uma técnica ultrapassada para facilitar a viagem no tempo.

Coelho (1995), em outro trecho da mesma crítica na *Folha Ilustrada*, diz:

O trabalho de Carla Camurati merece elogios. Cria um mundo de estranha opulência visual, em que o luxo e o grotesco parecem conviver como num

quadro de Salvador Dalí. Os movimentos de câmera são praticamente a única coisa que tem “classe” no filme. A caracterização dos personagens é brilhante.

Callado (1995) diz que:

Soberbamente representada por Marieta Severo, Carlota mostra, além do horror que é ela própria, o horror que sente de trocar as artes e o luxo da Europa pela miséria de um Brasil e de um Rio que só mesmo Ney Latorraca (que faz Debret no filme) teria ideia de eleger para uma viagem pitoresca. No regente, nosso futuro d. João 6º, comodista, corno manso, fundador da indústria dos frangos no Brasil de tanto que os comia, Carla Camurati encontrou outro grande personagem a retratar e outro grande intérprete, Marco Nanini.

Sobre atores, histórias e a *Carlota*, de Carla Camurati, Callado (1995) finaliza sua coluna na Folha Ilustrada:

Mas cá estou eu a fazer conjecturas históricas a respeito de um filme que deve ser louvado pelo que é, pela direção de Carla Camurati, pela interpretação excepcional de Marieta e de Nanini e pelo trabalho de brilhantes atrizes e atores coadjuvantes do naipe de Maria Fernanda, Vera Holtz, Marcos Palmeira, Thales Pan Chacon, Beth Goulart, Antonio Abujamra. Aliás, fiquei com uma ideia do que foi a elaboração de “Carlota Joaquina” depois que recebi da produção dois caprichados volumes, um de sólida pesquisa histórica e outro de divulgação iconográfica, com imagens da época, ilustrações do “storyboard”, nome dos patrocinadores. Menciono esses detalhes porque eles mostram como dá trabalho fazer, desde os alicerces, um filme bom como “*Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*” (Callado, 1995).

Detalhes que realmente mostram não só o trabalho, mas o processo todo de elaboração de um filme de época e que a diretora queria fazer com esmero e cuidado histórico, sem renunciar à leveza. É importante retomarmos o depoimento de Carla para Silvia Regina Parvechi (2000, p. 145-150):

Para fazer *Carlota Joaquina*, formei uma biblioteca enorme sobre o período. Li livros portugueses, livros com características do Rio de Janeiro e autores que enfocaram só Carlota. Mas foi a partir da leitura do livro de Anita Hagen que me decidi a fazer o filme. Adquiriti muitas obras, desde aquelas que contêm bibliografia oportunista e de pouco conteúdo, até os chamados clássicos. Não foi necessário ler tudo, o trabalho foi selecionar aquilo que eu pretendia enfocar. O levantamento durou um ano até que eu começasse a escrever.

Finalizamos essa parte da Resenha copiando as palavras de Antonio Callado (1995) sobre “como dá trabalho fazer, desde os alicerces, um filme bom como *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*” e porque 30 anos depois — o filme que entrou para a história do cinema brasileiro, em especial, o chamado cinema da Retomada — volta às telas remasterizado em 4K.

4. CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRAZIL: 30 ANOS DEPOIS

Passados 30 anos desde o lançamento do filme de Carla Camurati, o Brasil já não vive mais os traumas e as angústias provocadas pelo governo de Fernando Collor (1990) e a supressão total das políticas de apoio ao cinema brasileiro — causando uma retração na produção cinematográfica pelas medidas adotadas pelo então presidente, como a extinção da Embrafilme, o Concine e a Fundação do Cinema Brasileiro. Com a saída de Collor e a passagem do poder para Itamar Franco (1992-94), duas leis aprovadas por ele foram muito importantes para a produção cinematográfica: a Lei do Audiovisual (1992) e a criação da RioFilmes (1993) — leis que favoreceram o ressurgimento do cinema brasileiro.

Carla Camurati — que fez seu primeiro curta-metragem chamado *Mulher Fatal*, financiado com verbas da Lei Sarney — relembra em entrevista recente à Agência Brasil (2025) as dificuldades de fazer cinema naqueles anos e hoje. Disse ela comemorando a volta do filme remasterizado às salas de cinema:

A gente não tinha nada. O *Carlota Joaquina* ganhou um prêmio da Finep de roteiro, de R\$ 100 mil, e, depois, os outros R\$ 400 mil conseguimos diretamente com os departamentos de marketing das empresas. E era tudo picadinho, então, você tinha uma dificuldade nesse sentido. A nossa sorte é que a Bianca de Fellipes, que fazia produção de teatro, tinha muitos contatos. Então, se você olhar a barra de apoios do *Carlota Joaquina* é uma loucura. A gente tinha apoio para tudo e foi essa mistura que fez o filme acontecer (Carvalho, 2025).

Ou ainda, um trecho do depoimento feito para Sílvia Regina Parvechi em agosto de 2000 (p. 145-150) em que a cineasta fala sobre as dificuldades para fazer o filme:

Os preparativos para o filme se iniciaram em 1992 e as filmagens foram realizadas entre o final de 1993 e o princípio de 1994. Duraram oito semanas, dentro de oito meses. Meu hábito é filmar e parar, nunca faço um filme direto. Nos meus filmes seguintes, repeti essa prática. No caso de *Carlota*, fiz isso pela primeira vez em função do problema do fluxo de caixa, dos patrocínios que estavam prometidos, mas ainda não tinham saído. *Carlota* não estava dentro de nenhuma lei de incentivo, foi feito somente com dinheiro de publicidade das empresas.

Acontecimentos que marcaram a carreira da cineasta e do cinema brasileiro: a do lançamento do filme e o sucesso de 1 milhão de espectadores nos quase 12 meses de permanência nos cinemas do país. Comemoração que no dia do relançamento do filme em 4K, teve, além da cineasta e da produtora, outros quatro integrantes da equipe: Marieta Severo, Marcos Nanini, Marcos Palmeira e Ludmila Dayer, que lembraram fatos e histórias que vivenciaram durante as filmagens e que ao reverem a versão remasterizada falaram das experiências. Marieta Severo comentou, na entrevista feita por Guilherme Thomaz, em 15/08/2025, para *Ingresso.com* “a importância histórica e cultural do filme,

lançado em um período de forte retração do cinema nacional e que viria a ter a simbologia de ser a Retomada do Cinema Nacional”. Assim como Ludmila Dayer, que interpretou a menina da Escócia — que ouve a história que o tio lhe contou e vai vivendo e fantasiando até tornar-se a Carlota: “Carlota não é só interessante como entretenimento, por ser leve, engraçado e rico, mas também como um exercício como pessoa, que permite você se reconectar de um modo especial, com o início de nossa história” (Thomaz, 2025).

Se nos anos 1995 a *Carlota Joaquina* de Carla Camurati promoveu debates históricos acirrados entre críticos, historiadores, familiares da realeza, a versão remasterizada promoveu uma série de discussões em torno do filme em si e todo o processo que envolveu a sua versão atualizada. Marcos Nanini, por exemplo, na mesma entrevista dada para *Ingresso.com* (Thomaz, 2025), comenta porque o relançamento em 4K permitiu que “a riqueza estética da produção ganha mais evidência” e exemplifica como os detalhes intensificaram-se nessa nova versão:

A decoração, o cenário, as cores, tudo isso ficou mais visível, pungente e mais brilhante com o 4K. O filme ficou mais agradável de assistir. Tem detalhes que foram feitos lá naquela época que foram incrementados. Como exemplo, o papel machê, o celofane, tudo isso foi trabalhado de uma forma linda para transmitir a fantasia que cerca o filme, que, sem querer, envolve também a Chanchada e todo tipo de comédias populares, mas com uma visão mais sofisticada.

Se as entrevistas com Carla Camurati nos anos 1995 iam na direção histórica e do feito que a cineasta conseguiu com o pequeno orçamento de que dispunha, hoje o grande interesse recai sobre os efeitos do 4K em seu filme — fato que podemos acompanhar neste trecho de uma entrevista feita por Anna Karina de Carvalho (2025) da Agência Brasil. Perguntada sobre o filme com a pergunta “*continuar atual e poder chegar nas novas gerações, e qual a importância de isso acontecer nas salas de cinema?*”, Carla respondeu:

Ah, está sendo bárbaro, né? É muito interessante você ver o filme ser projetado com uma qualidade incrível. A restauração de som e imagem do *Carlota* foi muito importante, era uma coisa que eu queria muito, e que a Petrobrás, grande parceira desde o princípio do filme, [proporcionou]. O importante de o filme estar em uma tela de cinema é a linguagem que você estabelece na proporção das telas. Tem uma dramaturgia de imagens em que influencia o tamanho da tela em que você está trabalhando. Quando você trabalha em uma tela menor, como televisão e *smartfone*, sua relação com a imagem, a dramaturgia de imagem que você tem, é diferente de quando você trabalha numa tela de cinema. Sem falar que a experiência do cinema é mais concentrada, ela é muito especial, porque você fica assistindo a um filme coletivamente, todo mundo em silêncio, naquela sala escura, sabe? E é engraçado, porque acaba que a plateia em si se comunica nas suas expressões, nos seus risos, nos comentários (Carvalho, 2025).

Embora a resposta de Carla tenha se direcionado mais ao evento do relançamento do filme em 4K e sua projeção nas salas de cinema, podemos entender que sua importância está nos dois aspectos da pergunta: a histórica e a tecnológica, porque as novas gerações verão o filme sobre um período de

nossa história em alta definição. Se nos anos 1995, Carla — que assinou o roteiro com Melanie Dantas, criou como estratégia e recurso de roteiro uma menina e ao imaginar e viver as histórias contadas pelo tio até tornar-se a personagem Carlota para deixar o filme leve e livre da fidelidade histórica, mesmo que os fatos fossem históricos — hoje, 30 anos depois, os olhos das novas gerações olham para aquelas histórias e personagens exatamente como a cineasta quis: lúdico em sua proposta, só que agora com uma excelência estética atualizada; mudou a experiência de assistir a um filme porque mudou a experiência do cinema. O que talvez não tenha mudado é a curiosidade de saber histórias e personagens na vida real e nas representações ficcionais.

Pensando nessas questões e retomando o relato de Antonio Callado sobre os dois volumes que recebeu da produção — o da pesquisa histórica e o da divulgação iconográfica —, podemos matar um pouco a curiosidade dos leitores e espectadores do filme de Carla Camurati e a elaboração de sua Carlota Joaquina (Figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9):



Figura 3: Carlota Joaquina criança

Fonte: Pinturas do acervo do Palácio Nacional de Queluz.
Créditos fotográficos: MMP/ADF. Imagens publicadas em 25/04/2025.



Figura 4: Ludmila Dayer: a Carlota criança de Camurati

Fonte: Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1995-2025).

Carlota Joaquina. Carla Camurati. 30 anos depois

- Maria Ignês Carlos Magno e Rogério Ferraraz



Figura 5: Retrato de D. Carlota Joaquina, rainha de Portugal (1802-1806)

Fonte: Acervo MASP. Autor- Domingos Antonio de Sequeira. Foto – João Musa.



Figura 6: Marieta Severo como Carlota Joaquina, de Carla Camurati

Fonte: Carlota Joaquina, Princesa do Brazil (1995-2025).

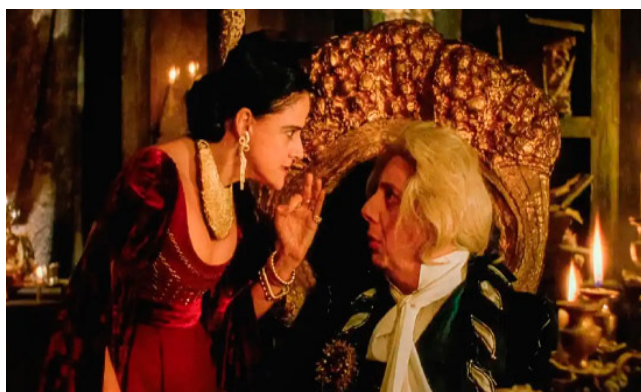


Figura 7: Marieta Severo e Marcos Nanini como Carlota Joaquina e Dom João VI

Fonte: Carlota Joaquina, Princesa do Brazil (1995-2025).



Figura 8: Marieta Severo: Carlota Joaquina e a sua despedida do Brasil

Fonte: Carlota Joaquina, Princesa do Brasil (1995-2025).



Figura 9: Carlota Joaquina no Palácio de Queluz

Fonte: Pinturas do acervo do Palácio Nacional de Queluz. Créditos fotográficos: MMP/ADF (s/d).

O filme de Carla foi uma das representações de Carlota Joaquina no cinema brasileiro. Houve outros em que a personagem é representada como “rainha excêntrica” ou como a figura-chave em momentos políticos decisivos de nossa história, como por exemplo, em *Independência ou Morte* (Carlos Coimbra, 1972), onde é peça-chave do tabuleiro político da Corte, ou *A Viagem de Pedro* (Laís Bodansky, 2022), em que Carlota aparece de maneira menos caricata e mais como figura fundamental na formação de Pedro de Alcântara, futuro imperador. Entre outras obras como na minissérie *O Quinto dos Infernos* (TV Globo, 2002) e na telenovela *Novo Mundo* (TV Globo, 2017), a rainha Carlota é personagem presente na história e na ficção, como nos lembra o historiador Alexandre Fernandes Borges (2025).

De curiosidades e realidades, as interpretações sobre Carlota Joaquina sempre fizeram parte dos relatos históricos e do imaginário popular. Se Carlota, a “Megera de Queluz” morreu de tristeza e amargura pelo afastamento de seu filho preferido, Dom Miguel I, ou se a Carlota de Carla que sempre odiou o Brasil aparece em uma das últimas cenas do filme dizendo “desta terra não quero levar nem o pó” — é parte da realidade transformada em ficção —, não sabemos ao certo. O que sabemos é que essas são algumas interrogações históricas sobre a vida de uma Infanta faladeira, firme em suas posições, ambiciosa e culta, o que era incomum para uma mulher — mesmo rainha na época.

A pergunta que tomou conta dos jornais, das revistas e da televisão nos anos 1995: como explicar o sucesso que foi a *Carlota Joaquina*, de Carla Camurati, a ponto de fazer desse filme o marco zero da Retomada do cinema brasileiro? Se for repetida agora em 2025 — 30 anos depois —, a resposta é a mesma: o fato de o filme falar diretamente ao espectador. Uma sátira bem-humorada de nossa história e de suas personagens, especialmente Dom João VI e *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Alexandre Fernandes. Carlota Joaquina. **Mundo Educação**, 2025. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/carlota-joaquina.htm>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CALLADO, Antonio. “Carlota” expõe raízes da fracassomia. Ilustrada. **Folha de S. Paulo**, 18 fev. 1995.
- CARLOTA Joaquina, Princesa do Brasil. Produção: Carla Camurati; Bianca de Felipes. Direção: Carla Camurati. Roteiro: Melaine Dantas; Carla Camurati. Brasil: [s. n.], 1994. 1h40min, color.
- CARVALHO, Anna Karina de. “Carlota Joaquina, Princesa do Brasil” retorna ao cinema após 30 anos. **Agência Brasil**, 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2025-08/carlota-joaquina-princesa-do-brazil-retorna-ao-cinema-apos-30-anos>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- COELHO, Marcelo. Carlota Joaquina debocha da história. Ilustrada. **Folha de S. Paulo**, 15 fev. 1995.
- DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro**: da Atlântida a Cidade de Deus. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- FÍGARO, Roseli. Cinema e história com humor e criatividade: Entrevista com Carla Camurati. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 4, p. 68-81, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i4p68-81. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36180>. Acesso em: 15 jan. 2025.

D. CARLOTA JOAQUINA, a princesa “mimada” que se tornou a “megera” de Queluz. **Parques de Sintra**, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://www.parquesdesintra.pt/pt/sobre-nos/blog/d-carlota-joaquina/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PARVECHI, Silvia Regina, *In*: NAGIB, Lúcia. **O cinema da retomada**: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90. São Paulo: 34, 2002.

PIERRE, Silvie. **Carlota Joaquina, Princesa do Brasil**. Cahiers du Cinéma, n. 492, jun.1995.

ORICCHIO, Luiz Zanin. **Cinema de novo**: um balanço crítico da retomada. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SILVA, Daniel Neves. Carlota Joaquina. **Brasil Escola**, 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/carlota-joaquina.htm>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SIMÕES, Inimá. O Filme de Carla Camurati. **Revista Set**, ano 9, n. 5, maio,1995.

THOMAZ, Guilherme. **Carla Camurati fala do sucesso de Carlota Joaquina**: “Ela tem uma linguagem que envolve as pessoas”. Disponível em: <https://www.ingresso.com/noticias/filme-carlota-joaquina-princesa-do-brazil-entrevista-carla-camurati-marieta-severo-produtora-e-elenco>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Sob a indistinção, a poética de Antonio Cicero

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 Artes do Instituto de Artes. Doutor em Literatura Brasileira pela USP. E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2607-3032>.

POESIA

Resumo: Antonio Cicero (1945-2024) foi um poeta que publicou em vida três obras de poesia: *Guardar* (1996); *A cidade e os livros* (2002) e *Porventura* (2012). Além da sua poesia em livro, Cicero também foi o autor de inúmeras letras de canções da música popular brasileira. Este ensaio investiga, a partir de alguns parâmetros traçados pela própria crítica de Antonio Cicero sobre o gênero poesia, como sua obra poética opera algumas reflexões importantes sobre o próprio fazer poético e sobre a cidade, dois tópicos de singular interesse na sua poesia.

Palavras-chave: Antonio Cicero (1945-2024); poesia brasileira contemporânea; canção brasileira.

Abstract: Antonio Cicero (1945-2024) was a poet who published three works of poetry during his lifetime: *Guardar* (1996), *A cidade e os livros* (2002), and *Porventura* (2012). In addition to his poetry in books, Cicero was also the author of numerous lyrics for songs in Brazilian popular music. This essay investigates, based on some parameters outlined by Antonio Cicero's own criticism of the poetry genre, how his poetic work operates some critical reflections on poetic making itself and on the city, two topics of singular interest in his poetry.

Keywords: Antonio Cicero (1945-2024); contemporary Brazilian poetry; Brazilian song.

Recebido: 16/10/2025

Aprovado: 18/11/2025

1. O POETA E O LUGAR ESTRANHO DA POESIA

No ensaio “A poesia entre o silêncio e a prosa do mundo” (2017), Antonio Cicero define o lugar da prosa e da poesia no mundo, sem, todavia, opô-las de modo inconciliável. Como ponto de partida, o poeta e ensaísta propõe a substituição da expressão “prosa do mundo” como “linguagem do entendimento” — expressão muito mais próxima do termo *Verstand*, advindo da filosofia de Hegel (Cicero, 2017a, p. 46). A linguagem nessa acepção permite distinguir as coisas, denominá-las, separá-las umas das outras e classificá-las por uma forma de convenção que acharmos mais pertinente. Com precisão, Cicero (2017a, p. 49) vai nos dizer: “as distinções estabelecidas pelo entendimento são condições para que possamos não apenas nos comunicar, mas também conhecer, utilizar e pensar sobre as coisas que há: para que possamos conhecê-las de modo a utilizá-las, e utilizá-las de modo a conhecê-las”.

Nas ações e linguagem do entendimento estão o princípio norteador do conhecimento disciplinarizado, a formulação conceitual e a maneira de categorização que utilizamos na vida cotidiana e prática. Como ressalta Cicero (2017a, p. 48), a “linguagem tem muitos sentidos e muitas raízes, mas o primeiro é sem dúvida, como já foi dito, de maneira prática, instrumental”. Sob essa perspectiva, utilizamos linguagem para compreender e instrumentalizar as coisas aos nossos próprios propósitos e nossas vontades; “estabelece-se assim uma apreensão instrumental do ser, em que cada coisa é considerada principalmente enquanto meio para outras coisas” (Cicero, 2017a, p. 49).

Na base da apreensão instrumental do ser está o entendimento e, através deste, convocamos e nos orientamos no processo de constituição desse ser. Todavia, essa não é a única forma de apreensão do ser e é nesse ponto que entra em cena a linguagem da poesia. Diferente da linguagem do entendimento, a linguagem da poesia tem o valor por si. Cicero (2017a) — nesse mesmo ensaio já aqui referenciado — vai muito bem delinear o lugar da linguagem poética:

Esta não serve para coisa nenhuma; não está a serviço de nenhuma finalidade extrínseca a ela. Ela vale por si. E tampouco o ser, enquanto esteticamente apreendido, serve para alguma coisa. Também ele vale por si. Trata-se, portanto, de uma apreensão não instrumental, que nem é realizada pelo entendimento, ou melhor, pelo entendimento apenas, nem é por ele orientada. Com efeito, o entendimento é apenas uma das diversas faculdades humanas que podem ser convocadas para a apreensão estética do ser. Além do entendimento e da razão, são capazes de entrar em jogo e, com efeito, de jogar livremente entre si, sem hierarquia ou regra predeterminada, também a imaginação, a sensibilidade, a sensualidade, a intuição, a memória, o humor etc. (Cicero, 2017a, p. 50).

Para Cicero (2017a), a linguagem da poesia acaba por renovar a apreensão do ser: passa a constituir-se pela forma estética e não por uma razão instrumental, ou mesmo estar totalmente submetida à razão crítica; não que os poemas não possam tratar de questões políticas e sociais. Como diria o próprio Adorno (2003, p. 68) — em seu célebre ensaio “Palestra sobre lírica e sociedade” —:

“obras de arte, entretanto, têm sua grandeza unicamente em deixarem falar aquilo que a ideologia esconde”

Em outro ensaio, denominado “Poesia e preguiça” (2017), Antonio Cicero observa que a poesia, sem recusar a linguagem como ponto central — muito pelo contrário — e não se submetendo à linguagem instrumental, alcança um ponto de não discernir o modo de dizer daquilo que é dito:

O que a poesia pode fazer e efetivamente faz é usar a linguagem de um modo que, do ponto de vista da linguagem prática ou cognitiva aparece como perverso, pois se recusa, por exemplo, a aceitar a discernibilidade entre significante e significado, que constitui uma condição necessária para usar as palavras como signos, e as toma como coisas concretas. Separar, por um lado, o que um texto diz (isto é, seu significado) e, por outro, o seu modo de dizê-lo (isto é, seu significante) é abstrair o significado do significante. Quando conto a alguém, em minhas próprias palavras, uma notícia que li no jornal, ou quando faço uma paráfrase de um ensaio de filosofia, ou quando traduzo a bula de um remédio, estou abstraindo dos textos, que são os significantes originais, os seus significados. Num poema de verdade, semelhante abstração não pode ser feita sem trair tanto a totalidade significante-significado do poema quanto o próprio significado abstraído. Isso significa que o verdadeiro poema é sempre essencialmente concreto no sentido de consistir numa síntese indecomponível de determinações semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas, rítmicas etc. (Cicero, 2017b, p. 33).

A poesia — tal como concebida por Antonio Cicero (2017b) — é o lugar onde se constrói um objeto sem a separação da forma e do conteúdo. Sua função não é de meramente ser um meio para fazer e conhecer certas coisas em face de sua função adquirida e cumprida socialmente. No poema — por se tratar de um fim em si mesmo —, pode ser reiteradamente apreciado na leitura ou na memória evocada. São por esses motivos que a poesia — diferente do lugar da distinção assumido pelo universo do entendimento — está sempre operando sob certa indistinação: na poesia, não se definem o universal e o particular; a essência e a aparência; o sujeito e o objeto. Cada ato de leitura do poema gera uma nova apreciação; um tipo de experiência estética diante da sua autenticidade (Cicero, 2017, p. 52).

Cabe, sem dúvida, ler um poema de Antonio Cicero, que coloca em reflexão tais pontos antes levantados e que foi extraído do seu primeiro livro *Guardar* (1996); o poema é homônimo ao título da obra:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por
admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por
ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela,
isto é, estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que um pássaro sem voos.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,

por isso se declara e declama um poema:
Para guardá-lo:
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
Guarde o que quer que guarda um poema:
Por isso o lance do poema:
Por guardar-se o que se quer guardar (Cicero, 2025, p. 15).

“Guardar” é um poema de uma inteligência ímpar. Trata-se de uma composição poética que o termo “guardar” assume um sentido que está em oposição à sua acepção mais instrumental da linguagem cotidiana. Guardar não é deixar que a coisa se trancafie — que a coisa se esconda dos olhos —; guardar no poema assume uma poderosa imagem de liberdade. Todo poema guarda algo de quem olhou para o mundo: o observador também está sendo observado. Se aceitamos que o ato de olhar do poeta do horizonte da montanha consegue fixar e admirar a paisagem e pessoas — ou algo do tipo —, e delas extrair o retrato poético daquele instante, esse mesmo ato se projeta, por sua vez, em sentido oposto e aceitamos também que o poeta pode ser visto numa espécie de reciprocidade de olhares instituídos. A poesia — como ato de singular de quem compõe e de quem experiencia na leitura — figura um ato recíproco e cruzado. Pela poesia, olhamos e notamos, mas somos observados. Mais do que isso: ao olhar, já antecipamos a expectativa de estarmos sendo olhados. Não à toa, um dos sentidos propostos dentro do poema é o de guardar como iluminar algo ou por esse mesmo algo ser iluminado.

Sem dúvida, um poema guarda em si uma forma de memória do mundo que não mais arquiteta cisões rígidas entre sujeito e objeto; universal e particular. Guarda-se no poema aquilo que não pode estar preso e contido. Na sua materialidade linguística — feita de ritmos, sons e tonalidades —, o poema pretende guardar a liberdade do ato criador, onde permite-se escrever, e, portanto, registrar o que se tornou fugaz no mundo. Fugaz, mas não desimportante; pelo contrário, é no instante experimentado que se encontra a importância. Com o poema abre-se a brecha para se revisitar o que parecia ser tempo e lugar perdidos; não se perde a coisa vista.

O ato de criar um poema é um ato de guardar algo também, só não se sabe exatamente o quê. Guarda-se nele um momento de olhar sobre o mundo; um tempo apreendido com a imaginação; um tipo de acaso instituído nessa forma de observação. O poema só se torna em si um valor “por guardar-se o que se quer guardar” (Cicero, 2025, p. 15). É no momento da observação inicial e única do poeta que se inicia a procura do que guardar. Em seu ensaio “Poesia e preguiça” já aqui referido, Antonio Cicero faz um apontamento preciso sobre essa busca incessante feita com a captura das palavras:

O poema se desenvolve a partir de alguma decisão ou de algum acaso inicial. Por exemplo, ocorre ao poeta, em primeiro lugar, uma frase que ouviu no metrô; a partir dela, esboça-se uma ideia: e ele começa a fazer um poema. Ou então lhe ocorre uma ideia e ele tenta desdobrá-la e realizá-la concretamente. A cada passo, é preciso fazer escolhas. Em algum momento — seja no início,

seja no meio do trabalho — impõe-se decidir a estrutura global do poema: se será longo ou curto; se será dividido em estrofes; se seus versos serão livres ou metrificados; se serão rimados ou brancos; se o poema como um todo terá um formato tradicional, como um soneto, ou uma forma inventada, *sui generis* etc. Às vezes, uma primeira decisão parece impor todas as demais, que vêm como que natural e impensadamente; às vezes, certos momentos se dão como crises que aguardam soluções. Às vezes, é preciso refazer tudo (Cicero, 2017b, p. 40).

Publicado no seu livro *Porventura* (2012), o poema “*Blackout*” é um registro que envolve a cena construída da relação entre aquele que escreve e os acasos daquele momento, forjando um momento de inevitável reciprocidade e apreensão do poeta diante do mundo que o observa:

Passo a noite a escrever.
Do lado de lá da rua
poderia alguém me ver,
daquele prédio às escuras,
em frente ao meu, e mais alto.
Que voyeur me espiaria?
De interessante, só faço
escrever. Ele veria
decerto a parte traseira
do computador; talvez,
daquela outra janela,
avistasse, de viés,
o lado esquerdo da minha
face de perfil; jamais
entretanto enxergaria
certos versos de cristal
líquido que, mal secreto
com o sal do meu suor,
e já anunciam segredos
só meus e de algum leitor
que partilhará comigo
o paraíso e o desterro,
o pranto que vem do riso,
o acerto que vem do erro.
Disso tudo, meu vizinho
nem de longe desconfia.
Mas e se ele, tendo lido
meus lábios, que pronunciam
o que na tela está escrito,
perceber-se desterrado
não só do meu paraíso:
do meu desterro, coitado?
E se ele a tudo atentar
e por inveja e recalque
me der um tiro de lá?

Melhor fechar o *blackout* (Cicero, 2025, p. 147).

Construído em versos de sete sílabas, na base do poema também se formula um ato de guardar um segredo — fruto de sua própria atividade de escrita e um ato de se expandir para fora do íntimo e dali refletir; o eu poético procura manter aquilo que lhe é mais caro como o código cifrado da própria poesia. A cena construída — assim a chamarei — é um poeta que diante do computador observa a paisagem externa e vislumbra algumas possibilidades. O poeta — em pleno no ato da escrita e diante do computador no meio da noite — faz supor que um olhar externo — de um *voyeur* —, o espia de fora para dentro. O verbo “poderia” — alguém me ver — reafirma que se trata apenas de uma condição possível; expressão de uma probabilidade tão somente. Sua pergunta “Que *voyeur* me espiaria?” acrescenta uma camada de mistério à cena, que faz o leitor indagar ainda mais sobre os reais propósitos daquele que supostamente espiona o poeta em atividade. O eu poético é preciso em supor as possibilidades do olhar externo: “ele veria // decerto a parte traseira // do computador; talvez, // daquela outra janela, // avistasse, de viés, // o lado esquerdo da minha // face de perfil” (Cicero, 2025, p. 147). Mas o mais importante é que o suposto *voyeur* não teria acesso ao que mais era precioso a ser guardado; os versos que se desenham na tela: “[...] jamais // entretanto enxergaria // certos versos de cristal // líquido que, mal secreto // com o sal do meu suor, // e já anunciam segredos // só meus e de algum leitor // que partilhará comigo // o paraíso e o desterro, // o pranto que vem do riso, // o acerto que vem do erro” (Cicero, 2025, p. 147). No desfecho final do poema, o eu poético conjectura uma nova hipótese: e se aquele que observa de fora desse espaço íntimo do poeta conseguisse ler os lábios “[...] que pronunciam // o que na tela está escrito” (Cicero, 2025, p. 147) e, com isso, o pobre coitado perceber — a partir da própria escrita ali guardada — que está num mundo de solidão contundente? E mais — e de modo mais terrível —, o poeta alerta: e se diante dessa revelação, houver inveja e recalque, e o *voyeur* decidir acabar com o próprio poeta por meio de um tiro? Restava ao poeta fechar o *blackout*.

Como chave de leitura para esse poema, parece-nos fundamental pensar sob a perspectiva dos termos “paraíso” e “desterro” presentes nos versos do poema. Tanto a imagem do paraíso quanto do desterro encontra um lugar ambíguo que aponta para a relação entre o poema produzido e o ato de leitura em torno dele. Paraíso está muito mais calibrado com a visada de prazer estético que as palavras podem trazer; já desterro — em outro caminho —, indica o exílio, a solidão e, em certo grau, o próprio sofrimento revelador de algo que incomoda e se estranha no ato de leitura — ler um poema pode ser um inevitável incômodo. São imagens que indicam quase um paralelismo que se opõe e é muito bem complementado pelos versos compostos: “o pranto que vem do riso, // o acerto que vem do erro” (Cicero, 2025, p. 147). O poeta interpreta que há sempre um risco de olhares que se cruzam no poema, afinal, o poema pode incomodar e solicitar do leitor uma reação, e o leitor poderá — ainda que hipoteticamente — reagir.

2. O POETA E A CIDADE

Antonio Cicero foi um observador contumaz das cidades em todas as suas dimensões: territoriais, espaciais, culturais, naturais, eróticas, sociais e individuais. Ele deixou que a cidade adentrasse em sua poesia na mesma proporção em que ele se nutria desse mesmo espaço urbano. A paisagem urbana transformava o poeta, tanto quanto o poeta transformava essa paisagem urbana pelo seu crivo crítico e estético. A obra *A cidade e os livros* (2002) — seu segundo livro publicado — é seu trabalho poético e por assim dizer, mais geográfico, que mais percorre os espaços urbanos para a construção de sua dicção poética. Seu olhar está atento a cada pequeno espaço da cidade — em especial ao Rio de Janeiro, sua cidade. Noemi Jaffe, que desenvolveu uma tese de doutorado sobre Antonio Cicero, escreveu o seguinte em relação à especificidade de *A cidade e os livros* (2002):

[...] é um livro não só temporal (vertical), mas também geográfico (horizontal). Como há um único eu-lírico a nos apresentar lugares, coisas, pessoas, enfim, a cidade do Rio de Janeiro, trata-se também de um livro espacial, um livro-cidade, um livro-lugar, em que, embora haja um poema de abertura (“Prólogo”) e um outro de fechamento (“Sair”), o leitor pode circular livremente de poema a poema, participando da jornada proposta por esse eu-lírico, que é, assim, uma espécie de narrador: uma jornada pela contingência de uma cidade, através da única linguagem que ele considera ainda capaz de proporcionar a relação direta (não crítica, não distanciada) das coisas: a poesia (Jaffe, 2017, p. 17-18).

Cabe trazer um dos poemas mais emblemáticos desse livro para notar o modo como o espaço urbano opera na forma poética de Antonio Cicero. O poema em questão intitula-se, tal como o título da obra *A cidade e os livros*, e é um dos mais significativos do livro:

a d. Vanna Piraccini

O Rio parecia inesgotável
àquele adolescente que era eu.
Sozinho entrar no ônibus Castelo,
saltar no fim da linha, andar sem medo
no centro da cidade proibida,
em meio à multidão que nem notava
que eu não lhe pertencia – e de repente,
anônimo entre anônimos, notar
eufórico que sim, que pertencia
a ela, e ela a mim –, entrar em becos,
travessas, avenidas, galerias,
cinemas, livrarias: Leonardo
da Vinci Larga Rex Central Colombo
Marrecas Iris Meio-Dia Cosmos
Alfândega Cruzeiro Carioca
Marrocos Passos Civilização
Cavé Saara São José Rosário

Passeio Público Ouvidor Padrão
 Vitória Lavradio Cinelândia:
 lugares que antes eu nem conhecia
 abriam-se em esquinas infinitas
 de ruas doravante prolongáveis
 por todas as cidades que existiam.
 Eu só sentira algo semelhante
 ao perceber que os livros dos adultos
 também me interessavam: que em princípio
 haviam sido escritos para mim
 os livros todos. Hoje é diferente,
 pois todas as cidades encolheram,
 são previsíveis, dão claustrofobia
 e até dariam tédio, se não fossem

os livros incontáveis que contêm (Cicero, 2025, p. 82-83).

A pesquisadora Noemi Jaffe (2007) nota nesse poema uma reflexão sobre o pertencimento e suas formas de busca. Segundo ela, não se trata de um tipo de pertencimento qualquer — aquele que indivíduos permitem-se fazer por evidente identificação a uma causa específica —, mas é algo bem mais desenraizado (Jaffe, 2007, p. 170) do que isso. A cidade —vista sob o signo da liberdade plena de trânsito e mobilidade — permite uma forma de anonimato que foge a um controle individual das ações no espaço urbano. Nessas cidades imaginadas — quicá vividas —, permitem-se os acasos dos encontros ou como disse Antonio Cicero em um ensaio sobre poesia e o espaço urbano: “uma vez surgidas, as cidades multiplicam os apontamentos de ocorrência de novos cruzamentos” (Cicero, 2005, p. 15).

A leitura do poema *A cidade e os livros* nos sugere um caminho interpretativo por intermédio de duas temporalidades acolhidas. O Rio de Janeiro — como espaço privilegiado que permitia as incursões do jovem adolescente — está permeado de memórias construídas no mistério de uma certa “cidade proibida”. Tratava-se de um território que garantia um tipo de descoberta ao jovem: em meio às pessoas que perambulavam entre praças, avenidas, travessias e becos, o eu poético revela a si próprio o reconhecimento de algo antes não notado. Em meio aos anônimos, o eu poético encontra seu lugar de identificação no mundo. Assim, o poeta bem arquitetou: “em meio à multidão que nem notava // que eu não lhe pertencia – e de repente, // anônimo entre anônimos, notar // eufórico que sim, que pertencia // a ela, e ela a mim” (Cicero, 2025, p. 82-83). A cidade do tempo do jovem era pura descoberta; seu intenso agora.

Tal temporalidade juvenil cruza com a temporalidade da vida adulta do eu poético. Para este, a cidade já não é mais a descoberta com seu singular sentido de pertencimento. Como território a ser explorado já não se mostra todo o vigor que, lá no passado, figurou e estimulou a descoberta e a formação; por outro lado, os livros — tal como aquela cidade de outrora — assumem o papel garantidor de um novo pertencimento desse eu. Pelos livros — como anuncia a parte final do poema —, é possível encontrar novos becos, travessas

e esquinas inéditas. Com a cidade nostálgica que não permite mais ser visitada e com os “livros infinitos”, é possível na solidão fazer-se pertencer.

Como pode-se notar, o poema *A cidade e os livros* conecta o poeta aos espaços urbanos e aos espaços imaginários dos livros. No livro homônimo ao poema, há outros bons poemas em que a cidade — sob muitos pontos de vistas — é explorada: é o caso do poema “Vitrine”. Cabe transcrevê-lo:

Que divisa o olhar desse moreno?
Namora os tênis atrás da vitrine?
Ou a vidraça que os devassa e inibe
os seus reflexos serve-lhe de espelho
e ele recai na imagem de si mesmo,
igualmente visível e intangível?
É assim tantálica que ela me atinge
obliquamente e ao mesmo tempo em cheio
e mesmeriza, e sinto meio como
se eu o despisse e ele mal percebesse.
Quando olha para trás um instante, atino
sonhar e, salvo engano, ter nos olhos
cacos de um campo de futebol verde
feito o pano das mesas dos cassinos (Cicero, 2025, p. 102).

Antonio Cicero olha a cidade de diferentes formas para dela extrair um poema de rara sensibilidade. Às vezes, o objeto de reflexão poética está contido no olhar para uma vitrine e no desejo que ali que se espraia do eu poético. A vitrine — tão comuns nas cidades modernas — pode tanto ser o olhar ao que está em exposto quanto ao lugar do reflexo, seja de pessoas ou das paisagens. Aqui a vitrine de um canto da cidade entra como lugar ambíguo: estabelece-se entre ver e refletir; o olhar é externo ao corpo de frente para a vitrine; um corpo é observado pelo eu poético, sem que se saiba. Aquele olhar da pessoa desejada é, a um só tempo, o registro de uma visão do reflexo alterado na superfície: será “visível e intangível?”. Trata-se sem dúvida de um encontro do acaso — próprio do que as próprias cidades ofertam aos seus observadores que ora parecem observar o outro, ora deixam-se observar pelo alheio. Nesse caso, pode-se dizer que é o fortuito encontro entre o eu poético e a imagem refletida. É por essa imagem que o eu poético se fascina: torna-se o seu desejo. De maneira repentina, o observado pode, por um instante, ter-se virado e o observador se tornado o objeto do olhar alheio. Terá sido possível o cruzamento entre sujeitos desconhecidos na grande cidade e no instante de parada do observador? Mais importante do que ter uma resposta a isso: o poema conjectura sobre esse lugar da indistinação e da indefinição naquele instante ocorrido. Pode o jogo ter invertido e o sujeito observado diante da vitrine terem assumido esse lugar indefinido entre o desejo; o olhar e o momento instantâneo. Na cidade, os olhares podem ter se cruzado nesse jogo proposto no espaço de idas e vindas: esse é o instante que interessa ao poeta.

3. “TUDO EM VOCÊ É FULLGÁS”

Antonio Cicero foi timoneiro da sua própria vida até o fim. O leitor deve ter notado que, até o momento, quase nada se falou dos lances da vida do poeta; permita-se uns parênteses. É também possível que o leitor em fins do ano de 2024 também tenha ouvido falar da morte de Antonio Cicero na Suíça — amplamente noticiada nos veículos de comunicação; na verdade, Cicero fez a opção pela morte assistida. Diagnosticado em 2023 com Alzheimer, ele já enfrentava o que havia de pior para um intelectual com o curso da doença: a memória e a impossibilidade de produzir plenamente o que mais amava fazer: o ato da ler e o de produzir uma escrita vigorosa. Como escritor, levou a sério a importância das experiências da vida.

Sua escrita não ficou circunscrita aos poemas em livros ou à crítica de poemas e à filosofia. Suas canções — musicadas por vários músicos populares do Brasil — tem um lugar especial na produção cultural das últimas décadas, pois demonstram uma vivacidade ímpar; elas guardam o registro de instantes e encontros sobre a importância da vida vivida.

Como não poderia ser diferente — até mesmo como uma homenagem a quem do que o poeta merece —, este ensaio é finalizado com duas formas de “Fullgás”, que é transcrito na forma de poema-canção e é trazido como forma de manifesto que foi encartado em folha avulsa nos LPs *Fullgás* de Marina Lima, em 1984. “Fullgás”, na forma da canção, é talvez o escrito mais popular de Antonio Cicero; é bem possível mesmo que o leitor tenha tido contato com ele em algum momento da sua vida. Com liberdade, o poema-canção de Antonio Cicero talvez possa ser encarado como uma síntese do que foi o poeta diante do mundo. Essa canção se constrói numa espécie de impulso vital — tudo desencadeia na forma mais individual e social do amor, cujo final é a captação atenta do que vivíamos nos anos 1980; recém-saídos da ditadura: “você me abre seus braços // e a gente faz um país” (Lima, 1984). O manifesto, por sua vez, não deixa de ser também um espaço de síntese daquilo que o próprio poeta vivia; não havia espaços para os caretas e sua ordem. Ambos os textos se complementam e possuem a contribuição da sua irmã, Marina Lima. Aproveitemos: “Simples como fogo. Fullgás”!

Meu mundo você é quem faz,
música, letra e dança
Tudo em você é fullgás,
tudo você é quem lança,
lança mais e mais
Só vou te contar um segredo,
nada de mau nos alcança,
pois tendo você meu brinquedo
nada machuca nem cansa
Então venha me dizer
o que será
da minha vida

sem você
Noites de frio, dias não há,
e um mundo estranho
pra me segurar
Então, onde quer que você vá,
é lá que eu vou estar,
amor esperto,
tão bom te amar!
E tudo de lindo que eu faço,
vem com você, vem feliz.
Você me abre seus braços
e a gente faz um país (Lima, 1984).

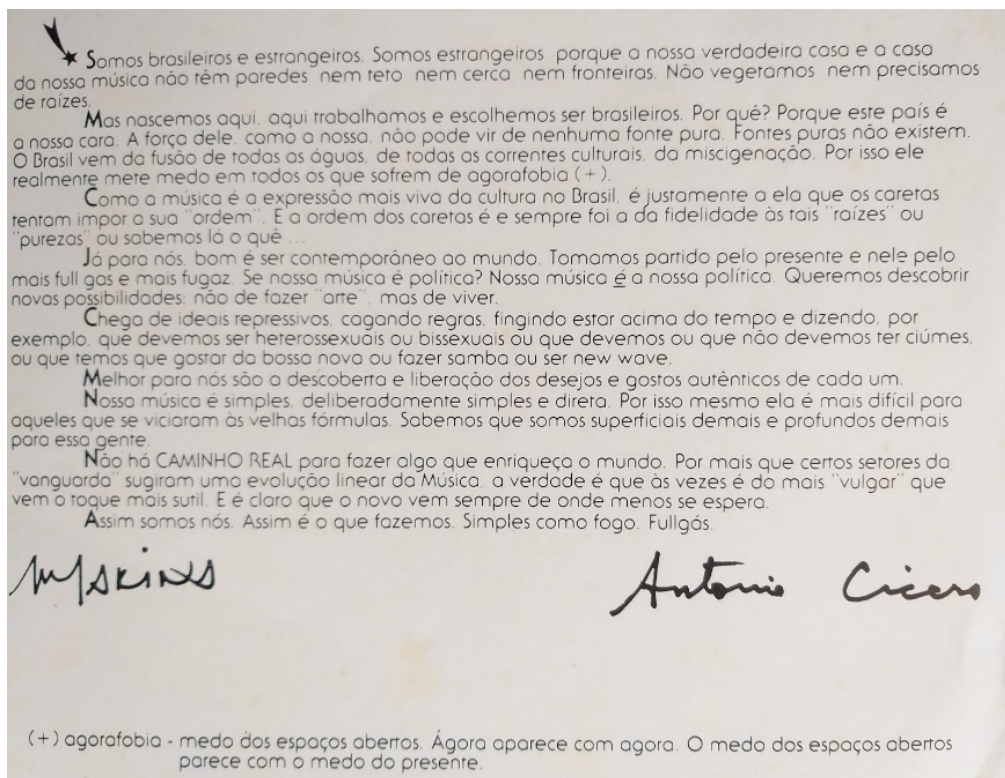


Figura 1: Imagem do "Manifesto Fullgás", encartado no LP *Fullgás*

Fonte: Lima (1984).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; 30, 2003.

CICERO, Antonio. A poesia entre o silêncio e a prosa do mundo. In: CICERO, Antonio. **A poesia e a crítica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.

CICERO, Antonio. **Finalidades sem fim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CICERO, Antonio. **Fullgás**: poesia reunida. São Paulo Companhia das Letras, 2025.

CICERO, Antonio. Poesia e preguiça. *In*: CICERO, Antonio. **A poesia e a crítica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017b.

JAFFE, Noemi. **Do princípio às criaturas**: análise de “A cidade e os livros” de Antonio Cicero. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Marina. **Fullgás**. Produção de João Augusto. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1984. 1 disco (LP), 33 1/3 rpm, estéreo, 12 pol.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Educadora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística da USP. Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática. Professora de curso de pós-graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0677-3878>.

Comunicação/ Educação é um espaço já construído?

Como diz Paulo Freire, nós vivemos no mundo e com o mundo. E que mundo é esse? É aquele que é trazido até o horizonte de nossa percepção, até o universo de nosso conhecimento. Afinal, não podemos estar “vendo” todos os acontecimentos, em todos os lugares. É preciso que “alguém” os relate para nós. O mundo que nos é trazido, que conhecemos e a partir do qual refletimos é um mundo que nos chega EDITADO, ou seja, ele é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão, no jornal. Ou na fala do vizinho e nas conversas dos alunos (Baccega, 1994, p. 7-14).

1. INTRODUÇÃO

Nesta edição vamos refletir sobre a Educomunicação como um espaço a ser construído na perspectiva de Baccega (1994) e de como um mundo que é trazido até a nossa percepção; um mundo que chega editado e redesenhado num trajeto que passa por centenas, e, às vezes, por milhares de filtros até que “apareça” no rádio, na televisão e no jornal — acrescentando a Internet e as mídias sociais.

O ponto de partida são os artigos presentes nessa edição e começamos com o artigo “É João Gomes e Vittar!: currículo e performance no queer nordestino”, de Alcidesio Oliveira da Silva Junior e Sandro Faccin Bortolazzo (2025), que tem como base a análise do discurso de inspiração foucaultiana e do conceito de currículo cultural, e de como o gênero e a sexualidade são performados e regulados nas plataformas Instagram e YouTube. Para os autores, os resultados da análise revelam tensões entre discursos normativos e manifestações de acolhimento à diversidade, mostrando as plataformas digitais como territórios curriculares e produtoras de subjetividades e saberes.

Recebido: 16/10/2025

Aprovado: 19/11/2025

A análise do discurso também está presente no artigo “Adolescência: a dimensão da educação midiática e digital”, de Ana Amélia Erthal e José Brito (2025), que destaca núcleos narrativos interdiscursivos que ilustram como o ambiente digital molda relações, subjetividades e vivências escolares relacionadas à cultura digital. Os autores citam Baccega (1994, p. 120): “o discurso não é estritamente só isto ou aquilo. Pode-se dizer que ele é predominantemente algo, mas não que ele tem só um aspecto. Daí a luta para a constituição dos sentidos”. Na interpretação dos autores, o sujeito é interpelado, oprimido e libertado pelo discurso, sendo este capaz de modelar comportamentos; defendem a urgência de políticas públicas digitais e de práticas de letramento educacional voltadas ao acesso, participação crítica e produção de mídias em plataformas digitais.

O artigo “Processos educativos em práticas de Radiodifusão Comunitária: potenciais ambientes de produção de sentido na perspectiva da heteroglossia”, de Flávia Eloisa e Caimi Ricardo Cocco (2025), considera que as mídias se constituem em mediadores pelos quais os sujeitos se relacionam, compreendem e significam o que os cerca, onde os sentidos são construídos e reconstruídos, as narrativas são negociadas e as disputas pela interpretação do mundo são travadas. A questão central para os autores é: mediante quais condições as experiências de RadCom compõem ambientes de produção de sentidos na perspectiva da heteroglossia?

Fechamos com o ensaio interpretativo “Education for democracy in the social media century”, de Ryan T. Knowles, Steven Camicia e Lorissa Nelson (2025), no qual os autores examinam como a alfabetização midiática crítica pode revelar estruturas de poder ocultas e apoiar a educação para a democracia.

As atividades dessa edição estão organizadas nos seguintes temas:

- Como gênero e sexualidade são performados e regulados nas plataformas Instagram e YouTube;
- A dimensão da educação midiática e digital no adolescente;
- Alfabetização midiática crítica pode revelar estruturas de poder ocultas e apoiar a educação para a democracia;
- Processos educativos em práticas de Radiodifusão Comunitária.

2. PRIMEIRA ATIVIDADE

2.1 Como gênero e sexualidade são performados e regulados nas plataformas Instagram e YouTube

O artigo “É João Gomes e Vittar!: Currículo e performance no queer nordestino”, de Alcidesio Oliveira da Silva Junior e Sandro Faccin Bortolazzo (2025), busca compreender as articulações e os saberes sobre o homem nordestino, os modos de produção de gênero e a sexualidade, a partir dos comentários de seguidores em postagem da conta do cantor João Gomes no Instagram e no

videoclipe da música com Pablo Vittar publicado no YouTube. A atividade tem como público-alvo os profissionais da Comunicação e da Educação e alunos do Ensino Médio.

1. Começamos propondo que assistam ao videoclipe da música de João Gomes com Pablo Vittar disponível no YouTube registrando seus comentários;

2. O aluno comparar o seu comentário com os comentários disponíveis no YouTube e Instagram. Para subsidiar essa ação, propomos a leitura dos itens “*Primeiras batidas*” e “*Sente o rajadão! Notas analíticas*” do artigo. A partir disso, verificar que os autores consideram que os comentários dos internautas apontam para movimentos de aceitação, desconforto e/ou ojeriza diante do dueto; argumentam que um currículo cultural se estende com suas linhas de aprendizagens nas plataformas e redes sociais construindo outros saberes e deslocando ou reiterando estereótipos;

3. Para o trabalho em grupo de alunos tanto da graduação quanto do Ensino Médio, sugerimos a leitura dos itens “*Representações do homem nordestino em disputa*” e “*A presença de Pablo Vittar e a performance drag como ruptura*”, com o objetivo de retomar a figura do nordestino na literatura clássica de Graciliano Ramos e/ou Guimarães Rosa e literatura de cordel;

4. Comparar suas considerações como as dos autores no item “*Tensões morais e os marcadores de gênero, sexualidade e regionalidade*” e escrever concordâncias ou não;

5. Fazer a leitura e análise das conclusões no item, “*Hora da última dança... acerca de conclusão*”. Selecionamos as duas como proposta de discussão:

- “A análise do caso ‘Vira Lata’ evidencia como as plataformas digitais e redes sociais operam como currículos culturais que produzem e regulam saberes”.

- “Ao analisarmos os comentários, identificamos, de um lado, a emergência de discursos que acionam valores tradicionais [...] para rejeitar a presença de uma *drag queen* no campo da música nordestina; de outro, discursos que afirmam a diversidade e a potência das expressões queer como parte legítima da cultura popular”.

3. SEGUNDA ATIVIDADE

3.1 A dimensão da educação midiática e digital no adolescente

A atividade tem como referência o artigo: “Adolescência: a dimensão da educação midiática e digital”, de Ana Amélia Erthal e José Brito (2025). A artigo analisa a série *Adolescência* (Netflix, 2025) sob a perspectiva da educação midiática e informacional, explorando o discurso e as dinâmicas socioculturais vivenciadas por adolescentes hiperconectados. A série na análise dos autores aborda temas como: a experiência da sexualidade; a mediação dos usos do digital; os perigos do *cyberbullying*; as toxicidades do ambiente escolar; a pressão

por desempenho; o tabu do movimento masculinista; a romantização da paternidade e maternidade; e os perigos da vitimização e do sentimentalismo tóxico.

Organizamos a atividade para os profissionais da educação — professores, coordenadores e adolescentes do Ensino Médio, bem como os seus pais ou responsáveis. Propomos a seguinte sequência didática:

1. A leitura da introdução do artigo de preferência na reunião pedagógica da escola e, também, na reunião de pais, destacando os pontos mais impactantes para a sua escola. Seleccionamos alguns: experiência da sexualidade, os perigos do *cyberbullying*, o celular como extensão do corpo, da memória e da vida de adolescentes, entre outros. Após essa leitura, apontar como a equipe escolar pode contribuir para trabalhar pedagogicamente esses pontos com seus alunos;

2. Verificar quem assistiu ao documentário e pedir que façam e descrevam as cenas relacionadas ao papel da escola. Para aqueles que não assistiram, propomos fazer a leitura da descrição dos episódios no item 2 “*A série Adolescência*”, registrando sua opinião em cada episódio;

3. O item 3 do artigo trata do “*Discurso Dominante*”, que na série refere-se ao machismo e misoginia difundidos nas redes sociais em códigos específicos — como ideologias motivadoras do crime —, e a presença dos Emojis que não seriam apenas representações de estados de comportamento ou reações às mensagens em texto, áudio e vídeo;

4. No item 3.2 “*O interdiscurso*”, os autores apresentam críticas sobre o sistema educacional que na sua análise refletem a uma estrutura consolidada, compulsória, burocrática, limitadora, lenta para acompanhar as mudanças promovidas pela tecnologia e insuficientemente hábil para debater o que acontece nas escolas e fora dela. Tendo como referência este item, você como educador concorda?

5. Fazer a leitura das conclusões, ressaltando o seguinte ponto: a análise desenvolvida sobre a série “*Adolescência*” evidencia a necessidade de promover a educação midiática como eixo fundamental do debate contemporâneo; a narrativa mostra adolescentes e adultos atravessados por códigos digitais incompreensíveis, revelando como a ausência de letramento midiático amplia vulnerabilidades psíquicas, sociais e institucionais.

4. TERCEIRA ATIVIDADE

4.1 Alfabetização midiática crítica pode revelar estruturas de poder ocultas e apoiar a educação

A alfabetização midiática e seu significado para as mídias sociais tem sido objeto de reflexão em edições dessa revista. O artigo para esta atividade traz a vertente de como a alfabetização midiática crítica pode revelar estruturas de poder ocultas e apoiar a educação para a democracia. Essa questão é analisada no artigo “Education for democracy in the social media century” de Ryan T.

Knowles, Steven Camicia e Lorissa Nelson (2025) que traduzimos para “Educação para a democracia no século das mídias sociais”.

O público-alvo para essa atividade são os profissionais das mídias sociais e da Educação e alunos do Ensino Médio. Apresentamos a seguinte sequência didática:

1. Propor a leitura da “*Introdução: quebrando barreiras*” e selecionar as ideias mais significativas. Selecionamos algumas para serem discutidas em grupo:

- a. “As inovações tecnológicas estão avançando a uma velocidade vertiginosa, trazendo consigo uma conectividade social como nunca vimos antes”;
- b. “Os alunos precisam desenvolver opiniões, compartilhar essas opiniões com os outros e ter oportunidades de discordar de seus colegas e professores”;
- c. “O crescimento meteórico do uso de plataformas de mídia social como Instagram, YouTube, Facebook, TikTok, Twitter e Snapchat abriu um poderoso canal para disseminar uma enxurrada de mensagens políticas para jovens sem discussões sobre desequilíbrios de poder — sem o reconhecimento de preconceitos”.

2. Fazer a síntese das considerações do grupo pedindo que comparem com situações do seu cotidiano, tendo como referência o momento de polarização política que vivemos;

3. O item “Alfabetização Midiática e Informacional” do artigo traz a questão: “À medida que a cidadania digital, a alfabetização midiática crítica e a educação cívica online aparecem com mais frequência no radar educacional, pode ser tentador para os educadores ignorar a real lacuna no acesso à tecnologia para muitos de nossos alunos”. Discutir essa questão tendo como referência a situação dos jovens de sua cidade e registrar as principais ideias;

4. Comparar as ideias do item anterior com as considerações do item “*Participação/Engajamento*”, que em síntese apresenta que os jovens de hoje são atores políticos e as mídias sociais podem ser um espaço eficaz para que desenvolvam sua participação cívica e que nem todo engajamento cívico online é igual;

5. Comentar em grupo a crítica às estruturas de poder dominante abordada no item “*Resistência crítica*”:

- Reconhecer que as plataformas de mídias não são espaços neutros para os usuários participarem de discussões políticas.

- As plataformas são produtos que visam ao lucro.

- As informações veiculadas devem ser questionadas, pois as notícias falsas — embora não sejam novidade — têm o potencial de serem amplificadas nessas plataformas.

- Como o professor pode ajudar seus alunos a avaliar essas plataformas e a veracidade das informações veiculadas.

No artigo os autores apresentam orientação para ajudar os alunos a avaliar as fontes. Quem são todas as pessoas que possivelmente fizeram escolhas que ajudaram a criar este texto?

- a. Como esse texto foi construído, divulgado e acessado?
- b. Como esse texto poderia ser compreendido de forma diferente?
- c. Quais valores, pontos de vista e ideologias estão representados ou ausentes nesse texto ou influenciados por esse meio?
- d. Por que esse texto foi criado e/ou compartilhado?
- e. Quem esse texto beneficia e/ou prejudica?

6. Fazer a leitura das conclusões e observar que é enfatizado o papel das mídias como um recurso de fácil acesso, que proporciona uma plataforma robusta para o engajamento e o debate da cidadania no mundo atual.

5. QUARTA ATIVIDADE

5.1 Processos educativos em práticas de Radiodifusão Comunitária

A retomada de uma velha mídia — a radiodifusão — e o que tem a ver no mundo digital? Para refletir sobre essa questão, temos o artigo “Processos educativos em práticas de Radiodifusão Comunitária: potenciais ambientes de produção de sentido na perspectiva da heteroglossia”, de Flávia Eloisa e Caimi Ricardo Cocco (2025). Os autores apresentam a Radiodifusão Comunitária (RadCom) como um campo de lutas. A questão central é: mediante quais condições as experiências da RadCom compõem ambientes de produção de sentidos na perspectiva da heteroglossia? Organizamos a atividade para os profissionais da Comunicação e Educação e alunos do Ensino Médio, com a seguinte sequência didática:

1. Leitura de preferência em grupo do item “*A presença do rádio*”, anotando a genealogia do rádio, a linguagem e a realidade diária do veículo, como é descrito por Vigil (2003, p. 397);
2. Fazer a síntese das anotações e discutindo a criação das rádios comunitárias no Brasil;
3. Retomar o problema do artigo: “partindo do pressuposto de que os Meios de Comunicação Social configuram um campo de negociação, produção e circulação de discursos, mediante quais condições as experiências de Radiodifusão Comunitária — situadas em cenários culturais e histórico-sociais — podem compor ambientes de produção de sentidos na perspectiva da heteroglossia?”
 - a. Definir o que é heteroglossia para os autores;
 - b. Analisar o Quadro-síntese das emissoras observadas no trabalho de campo e a conclusão dos autores “A síntese do campo revela que ambas as rádios nasceram de projetos coletivos que buscavam atender

às demandas e interesses locais, constituindo-se como alternativas aos meios de comunicação hegemônicos”.

4. No item “*Contribuições da pesquisa para o campo da educação*” anotar o significado que os autores dão aos seguintes temas:

- a. Proximidade com o que envolve a vida das pessoas;
- b. Experiências comunicativas que favoreçam que as vozes ecoem e ressoem;
- c. Espaço de tensões (contradições) mobilizadoras e pontos de vista e vozes dissonantes;
- d. Potencial transgressivo à padronização discursiva e às lógicas convencionais de comunicação;
- e. Opção político-ideológica pelos discursos marginalizados, periféricos e não oficiais (inaudíveis);
- f. Constituição de cenários de enfrentamento e de processos de resistências.

5. No item *Conclusões*: verificar as considerações que os autores chegaram sobre o problema investigado; para isso, retomar o problema.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 1, p. 7-14, set. 1994. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36194>. Acesso em: 21 nov. 2025

BACCEGA, Maria Aparecida. Discurso, ficção e realidade: a construção do “real” e do “ficcional”. In: FIGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 120.

VIGIL, José Ignácio Lopes. **Manual urgente para radialistas apaixonados**. São Paulo: Paulinas, 2003.