

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP – Ano XXIV – n. 2 – jul/dec 2019
Fundada em 1994

EDIÇÃO ESPECIAL 25 ANOS
Homenagem à professora Maria Aparecida Baccega

Comunicação & educação

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

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2019 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2019 — 27 cm

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

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

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

Vice-Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Munglioli

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

CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO DE COLABORADORES INTERNACIONAIS

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

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

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Figaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega, Maria Cristina Palma Munglioli, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Figaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Bases de indexação:

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

SIBI: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/>

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

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

Diagramação: Marcus Gisolfi e Pamela Silva | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Douglas Mattos e Isabella Ribeiro | Tikinet

EDITORIAL

Atravessamos uma quadra temporal complexa, que sofre com os avanços de posições antidemocráticas, controle dos meios de comunicação, estratégias de censura e criação de inimigos imaginários para justificar procedimentos repressivos, como na atual temporada de caça aos professores, acusados de doutrinarem os seus alunos.

Esse movimento, consideradas as particularidades nacionais e embates ideológicos próprios, tem ecoado pelo mundo, expressando, em maior ou menor grau e cruzamentos, uma mistura de primitivismo religioso, anti-intelectualismo, falseamento factual, chauvinismo e vocação autoritária e populista.

Duas organizações que medem o estado da democracia e das liberdades ao redor do mundo, a revista inglesa The Economist (por meio de sua Intelligence Unit) e a ONG americana Freedom House, indicaram em seus últimos relatórios um declínio global nas percepções e nas práticas dos valores democráticos. Numa escala de 1 a 10, a The Economist aponta para a democracia uma queda da média de 5,52, em 2016, para 5,48, em 2017, tendo em vista os 165 países e dois territórios pesquisados. Um total de 89 países retrocedeu, 51 permaneceram estagnados e apenas 27 registraram avanços no período.

Em cenário tão preocupante é sempre útil retomar a assertiva de Antonio Gramsci: “A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”.

Nossa revista, ao longo dos seus 25 anos, tem mantido o permanente compromisso de estar ao lado de uma comunicação voltada aos efetivos interesses da sociedade, atendendo aos princípios do pluralismo e do acesso à informação qualificada, assim como de uma educação pública, gratuita e dirigida à formação plena de cidadãos – motivo pelo qual vem se empenhando em combater o preconceito, a intolerância e a atual onda de ataques aos docentes e às escolas.

O conjunto de artigos postos à disposição dos leitores neste número da C&E busca subsidiar o sistema educativo e ampliar o debate acerca do papel da comunicação no tempo presente. Neste interregno da crise, como lembrou Gramsci, temos o compromisso de continuar empenhados no sentido de lançar luzes sobre os “sintomas mórbidos”, tentando contribuir para que os valores democráticos não se percam nos desvãos da história.

Estávamos fechando este número da revista quando recebemos a notícia do falecimento da prof. Dra. Maria Aparecida Baccega. Fundadora da C&E e sua primeira editora, houve tempo para fazer a ela uma pequena homenagem lembrando parte de sua trajetória acadêmica. Está dedicada à profa. Baccega esta edição da revista.

Os editores.

Sumário

APRESENTAÇÃO

Do mundo editado à edição do mundo <i>Roseli Figaro e Maria Aparecida Baccega</i>	7
--	---

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Educomunicação: referências para uma construção metodológica <i>Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes</i>	12
A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho <i>Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungiolli e Roseli Figaro</i>	26
Alfabetização semiótica com os códigos informático-digitais da internet <i>Irene de Araujo Machado, Daniela Osvald Ramos</i>	38
A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance <i>Cláudia Lago, Cláudia Nonato e Ferdinando Martins</i>	54
A educação na batalha contra as fake news <i>Maria Cristina Castilho Costa e Anderson Vinicius Romanini</i>	66
A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã <i>Lucilene Cury e Marciel Consani</i>	78

MEMÓRIA - HOMENAGEM

Maria Aparecida Baccega (1943-2020) <i>Claudia Nonato, Ismar de Oliveira Soares, Roseli Figaro</i>	88
---	----

Apresentação

Comunicação & Educação faz 25 anos. Esta edição especial comemora o feito deste periódico, criado pelo Departamento de Comunicações e Artes para ser a revista do curso de especialização lato sensu Gestão de Processos Comunicacionais. A iniciativa foi capitaneada pela prof.^a dr.^a Maria Aparecida Baccega, que assinou a apresentação do número 1 da revista e, agora, 25 anos depois, retomamos seu texto para refletirmos sobre como os meios de comunicação e a educação andaram juntos e separados nesse um quarto de século.

Esta edição especial foi planejada e seus artigos produzidos antes da morte da professora Baccega. No dia 3 de janeiro de 2020, ela se foi, e deixa-nos um legado importantíssimo na área da pesquisa da Comunicação, incluindo aí a nossa revista, as pesquisas seminais sobre telenovela¹, a expansão do campo profissional com a formação do gestor em processos comunicacionais, os estudos de recepção e consumo, e sobretudo sua contribuição na área dos estudos da linguagem e da análise do discurso.

Aspecto teórico fundamental na obra da prof.^a Baccega é sua contribuição para compreendermos a ação da dialética materialista em relação ao conceito de sujeito. Seus estudos sobre a linguagem estão ancorados na formulação do conceito de sujeito como indivíduo social. Ela revisita Karl Marx, Adam Schaff, Valentin Volóchinov e Mikhail Bakhtin para desvelar a dialética entre o social e o particular individual². Essa relação é que forja a nossa subjetividade, o sujeito social. Daí a linguagem verbal ser complexa e uma potência para compreendermos o que se passa na sociedade.

Dessa compreensão derivam outras formulações teóricas relevantes sobre a comunicação. A que oferecemos para os leitores nesse número especial trata do processo básico de produção-recepção mediado pelas lógicas editoriais dos meios de comunicação.

Baccega trata do mundo editado à edição do mundo como processo comunicacional, ou seja, a mensagem torna-se comunicação na interação com o outro, o ser social.

Em meados do século XX, já se discutia sobre a presença dos meios de comunicação na escola e na vida diária, mesmo se TV, rádio, jornal e cinema não fossem acessados diretamente pelos “receptores”, visto que

'Notas de fim'

1 A revista *Veja* publicou em 24 de janeiro de 1996 uma entrevista bombástica com a prof.^a Maria Aparecida Baccega. As páginas amarelas de *Veja*, sempre reservadas a personalidades e temas polêmicos, tratou da telenovela como cultura. Baccega critica, nessa entrevista, o preconceito existente na academia contra os estudos sobre a telenovela e afirma a necessidade de esse produto cultural da maior relevância para a cultura popular ser estudado nas escolas.

2 Essa contribuição pode ser recuperada sobretudo em dois de seus livros: *Palavra e discurso: literatura e história* (Ed. Ática, 1995) e *Comunicação e linguagem: discursos e ciência* (Ed. Moderna, 1998).

as mensagens circulam na sociedade e é nas interações sociais que elas adquirem sentido. Hoje fica ainda mais explícito como sempre fomos/somos produtores/receptores dos processos comunicacionais. Os meios de edição estão bastante facilitados pelos softwares e aplicativos, disponíveis até nos celulares.

De lá para cá, vimos o desenvolvimento da internet: dos sites, blogs, e-mails às redes sociais, algoritmos, aprendizado de máquina (ou inteligência artificial). Temos acesso a dispositivos editoriais de toda sorte que permitem fazer e desfazer imagens, enunciados, notícias etc., a depender do compromisso ético de cada um com o social e com o outro. Sofremos com a desinformação e com as fake news.

Saímos de um período de conquista da Constituição cidadã de 1988, para desaguarmos numa profunda crise social, política e econômica (para os pobres). O capitalismo de plataforma, o neocolonialismo ou o neoliberalismo parece que vai bem, fazendo estragos na vida das pessoas em muitos lugares no mundo. São milhões de desempregados, sobretudo jovens de todas as camadas sociais. O trabalho precário, o trabalho digital mediado por plataformas é a máxima da inter-relação de todas as atividades com a comunicação. Nossa contribuição é a formação de um novo perfil profissional: o educador.

Apesar de tantas mudanças, a saída para uma vida melhor continua a mesma: a garantia dos direitos à educação, à saúde, à moradia e ao trabalho para todos e todas. A educação não é embotamento dogmático excludente e supremacista. A educação é a palavra-mundo do indivíduo – social, histórico e crítico.

Nós, professores do Departamento de Comunicações e Artes, que assinamos os artigos desta edição especial, desejamos vida longa à Comunicação & Educação e manifestamos nosso compromisso com o legado ético e intelectual da professora Baccega.

Do mundo editado à edição do mundo

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Baccega

Está nascendo a revista *Comunicação & Educação*. Seu objetivo, como o próprio nome diz, é dialogar com o público sobre esse espaço, já construído, onde Educação e Comunicação se encontram. Trata-se de um espaço cuja ação está presente em cada sala de aula, em cada grupo de pessoas, em cada um de nós. Até mesmo nos nossos monólogos interiores, aquelas eternas conversas que cada um tem consigo próprio: para refletir sobre uma atitude, sobre um fato novo (“será que o Real é mesmo vantajoso? até quando?”), para estruturar a sequência do nosso dia (“vou dar aula, na saída apanho meu filho na escola, depois...”), para planejar o nosso mês (sempre mais longo que o salário) ou a própria vida.

E por que podemos afirmar que 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.

São esses filtros – instituições e pessoas – que selecionam o que vamos ouvir, ver ou ler; que fazem a montagem do mundo que conhecemos.

Aqui está um dos pontos básicos da reflexão sobre o espaço onde se encontram Comunicação e Educação e que gostaríamos de mostrar: que o mundo é editado e assim ele chega a todos nós; que sua edição obedece a interesses de diferentes tipos, sobretudo econômicos, e que, desse modo, acabamos por “ver” até a nossa própria realidade do jeito que ela foi editada.

Editar é, portanto, construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte do fato em detrimento de outra.

Editar é reconfigurar alguma coisa, dando-lhe novo significado, atendendo a determinado interesse, buscando determinado objetivo, fazendo valer determinado ponto de vista.

Até agora só falamos de um lado: o da produção dos programas (de rádio ou televisão), jornais, revistas etc., o lado que edita o mundo para nós. Mas há o outro lado: o dos que “recebem” esses programas, os que leem esses jornais e

revistas. Esse outro lado somos nós, os alvos de toda essa produção. Somos um lado também muito importante, porque não somos passivos, não somos meros recipientes onde os produtos da chamada indústria cultural são despejados e inteiramente absorvidos. E, ainda bem, a comunicação só acontece no encontro desses dois lados: “emissor” e “receptor”. Os programas só acontecem quando nós os vemos e ouvimos; os jornais e revistas, quando os lemos.

Se é certo que a comunicação só se efetiva quando a “mensagem”, aquilo que é dito, foi apropriado por quem recebe, por nós, então torna-se fundamental conhecer como funcionam os meios, para que tenhamos condições de conhecer melhor o mundo, buscando desvendar os mecanismos usados na sua *edição*. Só desse modo poderemos trabalhar adequadamente esses meios em nossas atividades educacionais.

Afinal, são eles a fonte primeira que educa a todos os educadores: pais, professores, agentes de comunidade etc. Somos todos alunos: precisamos procurar entendê-los bem, saber ler criticamente as “lições” que os meios de comunicação ministram, para conseguirmos percorrer o trajeto que vai do mundo que nos entregam pronto, *editado*, à construção do mundo que permite a todos o pleno exercício da cidadania.

POR QUE A REVISTA?

O curso Gestão de Processos Comunicacionais, ministrado em pós-graduação pelo Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, inclui um núcleo de “Comunicação e Educação”, que tem como objetivo básico a formação de profissionais capazes de:

- a) usar os recursos da comunicação/cultura no processo de ensino-aprendizagem. Tais recursos são tanto os equipamentos que eventualmente a instituição educacional possua quanto os programas dos meios de comunicação que os alunos trazem consigo pelo simples fato de, no cotidiano de suas vidas, serem também “receptores”, além da comunicação interpessoal, aquela que se faz utilizando-se o mais democrático de todos os equipamentos: o boca a boca;
- b) saber planejar os processos de comunicação/cultura próprios do ambiente educacional. Esses processos incluem inter-relações alunos/pais/professores/autoridades escolares/funcionários; inserção da instituição no bairro ou na cidade; utilização dos equipamentos de comunicação/cultura que o bairro ou a cidade oferecem (museus, casas antigas, grupos musicais, grupos teatrais etc.), entre outras;
- c) desenvolver critérios e métodos para a análise das políticas e dos processos comunicacionais que se produzem através da indústria cultural, dos chamados meios massivos como o cinema, a televisão, o rádio, os jornais, as revistas. O conhecimento e a análise dessas políticas são

indispensáveis para se saber os objetivos, interesses e pontos de vista a partir dos quais estão sendo construídos os programas dos meios.

O suporte da formação deste profissional é o que poderíamos chamar de uma “pedagogia dos meios”, enfocada a partir da ciência da Comunicação, que apresenta uma natureza multidisciplinar e se constitui com base na transdisciplinaridade.

Nosso objetivo é, portanto, tentar superar o “ranço” tradicional com que os meios de comunicação costumam ser tratados na área de Educação. Esse “ranço” se expressa numa escala que vai da tentativa de subordinar os estudos dessa presença nos sistemas formais e não formais de educação a posturas rígidas, tradicionais, incapazes de dar conta do espaço Comunicação/Educação, àquela que, muitas vezes por desconhecimento, revela um exagerado fascínio com relação aos meios e da qual resulta, inclusive, a perda da criticidade.

A decisão de criar uma publicação periódica, voltada especificamente para as inter-relações comunicação/cultura/educação resulta dessa postura e tem as seguintes premissas:

- a) os meios de comunicação estão nas salas de aula, quer das escolas que possuem um aparato tecnológico de primeira linha (escolas de clientela de nível socioeconômico A), quer daquelas que podemos denominar de escolas de “terra batida e pés descalços”;
- b) os meios de comunicação estão presentes no cotidiano das pessoas e nelas introjetados, de tal modo que, onde houver seres humanos, os meios estarão presentes.

Isso posto, consideramos que compete ao educador conhecer os meios e saber utilizá-los a favor de seus objetivos e, para tanto, professores e educadores precisam ser informados sobre a construção e edição desse “mundo de representações”. Desse modo, ao “receber” os produtos culturais, sua percepção será diferenciada, possibilitando uma leitura mais adequada do mundo.

Educomunicação: referências para uma construção metodológica

Adilson Citelli

Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: citelli@uol.com.br

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Maria Immacolata Vassallo de Lopes

Professora titular do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: immaco@usp.br

Resumo: Este artigo procura elaborar uma reflexão acerca de desafios teóricos e metodológicos impostos à educomunicação. Enquanto área cujas práticas já estão consagradas nas inúmeras experiências levadas a termo em salas de aula, organizações não governamentais, iniciativas de grupos de pesquisa, publicações acadêmicas e livros, a educomunicação requer atenção mais detida no sentido de pensar seus próprios fundamentos. Nesse sentido, os autores indicam caminhos que podem contribuir para levar adiante essa tarefa.

Palavras-chave: educomunicação; metodologia; teoria; sociotécnicas; cultura.

Abstract: This article aims to elaborate a reflection on the theoretical and methodological challenges imposed to educommunication. Despite practices in this area of study being already well-established in numerous experiences carried out in classrooms, non-governmental organizations, research group initiatives, scholarly publications, and books, educommunication requires careful attention into thinking its own foundations. In this regard, the authors indicate ways that may contribute to advance this task.

Keywords: educommunication; methodology; theory; socio-technics; culture.

1. INTRODUÇÃO

É crescente o interesse acadêmico, e até de setores governamentais e da sociedade civil, dirigido ao melhor entendimento dos vínculos entre comunicação e educação. As estratégias de encaminhamento e mesmo as designações dessa interface apresentam nuances que decorrem de perspectivas nem sempre convergentes no plano conceitual ou da luta para delimitar espaços no debate intelectual, conforme esclarecido por Pierre Bourdieu¹ ao tratar dos mecanismos que orientam as disputas por poder no interior do campo científico.

Encontramos na tradição anglo-saxônica nomeadores como *media literacy*, *media education*, *digital literacy in education* e *education in media literacy*; na França, *compétence médiatique* e *éducation aux medias*; na Itália, *educazione ai media*; na América espanhola e Espanha, *educación en medios* e *educación para la comunicación*; e no Brasil: educomídia, pedagogia da comunicação, educação midiática, comunicação e educação, literacia digital e educomunicação. Tal exemplário traz preocupações teóricas, de pesquisa e intervenção social como fator recorrente, reunindo importante produção bibliográfica, exemplos de ações nos sistemas comunicativos e educativos, afora estar presente em cursos de graduação, especialização e pós-graduação.

Quanto ao substantivo “educomunicação”, em uso corrente no Departamento de Comunicações e Artes (CCA) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), à sua maneira presente na obra pioneira de Mario Kaplún, tem-se trabalhado no sentido de construir um aparato teórico, metodológico, investigativo e praxiológico que melhor o defina em sua especificidade e o localize em relação aos designativos já referidos. Trata-se de um processo em elaboração, mas capaz de indicar linhas de forças que o singularizem. Tentaremos, nas páginas seguintes, fixar alguns destes pontos: contextos e intervenções, linguagens, dispositivos técnicos e cidadania.

2. CONTEXTOS

A educomunicação é uma área que nasce motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960. De certa maneira, é uma reação ao autoritarismo que marcou o Cone Sul, em seu desfile de violência, censura e negação das bases do estado democrático de direito. Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis.

É compreensível que os movimentos de resistência ao autoritarismo fossem desdobrados em inúmeros empreendimentos postos sob insígnias (atribuídas ou autonomeadas) de imprensa alternativa, escola libertadora, teatro

1 . BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155.

do oprimido, música de protesto ou leitura crítica dos meios de comunicação. Em várias unidades escolares, sobretudo as de recorte experimental ou vocacional, estruturaram-se programas voltados a facilitar a circulação de ideias entre os discentes a partir das mensagens recolhidas dos *media* – tendo em vista entender as manobras discursivas que velavam o que deveria ser desvelado – e mesmo à ativação de procedimentos que ensinassem como elaborar produtos de comunicação, a exemplo de jornais, revistas, roteiros de rádio e televisão, em exercícios com o intuito de mostrar como é possível esclarecer ou sonegar determinados campos de sentidos.

O que se acentua, portanto, é o fato de a educomunicação ter um solo histórico, uma perspectiva social, um tipo de envolvimento sem o qual o seu alcance restaria limitado e o seu compromisso acadêmico, tomado em acepção ampla – ao mesmo passo de responsabilidade com o avanço do conhecimento, com a seriedade científica, com o aprimoramento da pesquisa e dos processos de transformação social –, estaria fadado a perder relevância. De certo modo, tal enraizamento no tecido histórico, com as suas diferenças e variáveis temporais, deve funcionar como um dos vetores distintivos a marcar os percursos educacionais.

Tal compreensão animou esforços do grupo de professores do CCA da ECA-USP que, desde as passagens dos anos 1980/1990, iniciou discussões visando instituir uma área de trabalho voltada ao entendimento dos vínculos comunicativo-educativos, sobretudo naquela quadra histórica de luta pela retomada das liberdades democráticas no Brasil.

Junto com as ricas discussões travadas nesse período e das iniciativas delas decorrentes, haja vista a criação da revista *Comunicação & Educação*², em 1994, sob liderança da professora Maria Aparecida Baccega, impôs-se uma melhor definição do próprio objeto que estava a centralizar o interesse acadêmico do CCA. Daí a convergência em torno da expressão neológica “educomunicação”. Tal escolha não ocorreu aleatoriamente, mas foi resultante de ao menos três incitações: a retomada e ressignificação do citado termo na práxis social latino-americana, na luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do direito universal à comunicação; o resultado de pesquisa feita com comunicadores-educadores de vários países latino-americanos, sob coordenação do professor Ismar de Oliveira Soares, que indicava existir um âmbito de reflexões e práticas ensejadas no termo; e o reconhecimento de se estar diante de um problema teórico cujos contornos não podiam estar limitados à educação para os meios – *media education*, conforme terminologia adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em documentos mais recentes –, ou para a leitura crítica da comunicação.

O que localizamos é um fenômeno amplo, de natureza cultural e socio-técnica, a pedir novos aportes para a compreensão do lugar da comunicação no interior de um ecossistema complexo, certamente solicitando outro tipo de tratamento dos fenômenos educativos, mesmo os formais. Assim, trata-se de promover, por meio de estratégias multi-inter-transdisciplinares,

2. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO: revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: CCA-ECA-USP, 1994-. ISSN 0104-6829. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

diálogos e encontros (e possíveis desencontros) da comunicação, uma dimensão social estratégica no mundo hodierno, com a educação. O trânsito entre as áreas, como se percebe, é mais difícil do que a execução de programas localizados (e necessários) voltados à educação para os *media*.

Em função desse arranjo particular, há estudiosos que afirmam ser a educação um campo emergente – como defendem, no espaço da própria ECA-USP, os pesquisadores do Núcleo de Comunicação e Educação³, especialmente quando analisam o tema sob a perspectiva da gestão dos processos comunicacionais. Sobre tal propositura, contudo, não pretendemos avançar, deixando-a como tema para futuros debates, pois isso pede um espaço de que não se dispõe aqui. Na verdade, admitimos que o conceito de campo e os aportes sistemáticos de natureza epistemológica, metodológica e de procedimentos de pesquisa necessários para argumentar sobre a existência/consistência de tal assertiva carecem de um espaço que é insuficiente em um artigo como este. Entretanto, registramos essa observação e alguns indicadores para tornar mais evidente o âmbito em que a educação está presente.

O fato é que o termo sobre o qual nos debruçamos tem, hoje, diretamente ou em formas aproximadas, larga utilização institucional dentro e fora do Brasil⁴. Apenas a título ilustrativo, arrolamos uns poucos exemplos: Licenciatura em Educação, na ECA-USP; bacharelado em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande; Coleção Educação, da editora Paulinas; Série Comunicação e Educação, da editora Editus; revista *Comunicação & Educação*⁵; Grupo de Pesquisa em Educação, da Associação Ibero-Americana de Comunicação (Assibercom/Ibercom); Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004⁶, instituidora, no município de São Paulo, do programa Educom: educação pelas ondas do rádio; Programa Mais Educação, que abre espaço, entre as suas dez áreas de atividades opcionais, para as escolas desejosas de participar do programa Ensino Médio Inovador, introduzindo o “macrocampo educação”; e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷, que proclama a necessidade de se pensar as relações entre comunicação e educação. Há, igualmente, o trabalho de organizações não governamentais como a Viração e a Cidade Escola Aprendiz, em São Paulo, e a Comunicação e Cultura, no Ceará – todas, de alguma maneira, utilizando e praticando ideias que animam a educação em seus propósitos básicos de promover processos comunicativo-educativos apoiados em relações dialógicas e colaborativas, voltados à formação cidadã.

3. A PESQUISA DE INTERVENÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE METODOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCOMUNICAÇÃO

No âmbito do ensino de metodologia em educação, cabem algumas reflexões sobre a metodologia voltada para os projetos de pesquisa dos alunos, estimulando repensá-los e aperfeiçoá-los diante dos problemas comunicativos neles envolvidos.

3. SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002; SOARES, Ismar de Oliveira. Educação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

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

5. **COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO**, op. cit.

6. SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004. Institui o Programa Educom – Educação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/detalhe>. Acesso em: 6 jan. 2020.

7. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

Em primeiro lugar, são necessárias outras concepções de metodologia, afora as usuais, para ampliar sua abrangência para além dos projetos de caráter acadêmico. Os procedimentos da pesquisa empírica são de caráter científico, mas aplicados a objetos eminentemente práticos, como usos, produção e práticas de comunicação, o que permite contribuir para o estado de conhecimento do objeto educacional e, ao mesmo tempo, dar ênfase à sua transformação⁸. Em decorrência disso, um determinado conceito de práxis emerge e acompanha todo o processo de investigação científica, uma vez que, ao longo da execução das pesquisas, se vão gestando novas e variadas formas de articular reflexão e ação. Sem entrarmos na complexidade das diversas metodologias conhecidas, como a pesquisa participante⁹ e a pesquisa-ação¹⁰, o conceito de *pesquisa de intervenção*, aqui introduzido, delas se aproxima porque se presta ao encontro da perspectiva da pesquisa crítica com a ação de caráter racional e estratégico (objetivo de eficácia e de êxito da intervenção nos problemas de pesquisa educacionais).

Os seguintes vínculos entre reflexão epistemológica e intervenção merecem ser enfatizados: (1) enquanto pesquisa *sobre* os sujeitos sociais – suas ações, transações e interações –, seu objetivo é a *explicação*; e (2) enquanto pesquisa para dotar de uma prática reflexiva as práticas espontâneas dos sujeitos, seu objetivo é a *aplicação*. Por ser a pesquisa aplicada, o caráter construtivista e criativo da metodologia necessariamente deve ser pensado como um vai e vem entre teoria e prática, e não como aplicação de mão única. Isso implica participação e envolvimento nos objetos de estudo educacionais, isto é, requer efetividade ou reciprocidade do relacionamento entre o aluno pesquisador e os sujeitos sociais da pesquisa, e clareza do posicionamento implicado. É resultado, pois, da dialética entre participação e distanciamento.

Enfim, enfatizamos o desafio estimulante que a prática da pesquisa de intervenção tem trazido aos alunos por levá-los a refletir e a incorporar a necessária preocupação com a função social da ciência e com a formação do pesquisador diante dos problemas educacionais investigados.

4. LINGUAGENS E DIÁLOGO

O esforço no sentido de qualificar o termo educação não pode passar ao largo das questões envolvendo as linguagens, ao menos naqueles vetores que interessam de forma mais direta ao nosso conceito, sobretudo quanto ao diálogo. Ainda que o conceito de diálogo seja, obviamente, pertinente a diversos âmbitos da vida, do conhecimento, das disciplinas etc., sem ele a educação não passaria de quimera. Feita a ressalva, passemos ao problema.

Uma das questões trazidas à luz pelos educadores nos últimos anos diz respeito ao fato de a palavra estar centralizada no professor, ficando o aluno na condição de expectante. Caso típico de monólogo que, muitas vezes, insinua promover diálogo. Para muitos, as tecnologias digitais permitiriam romper tal ciclo,

8. Ver: VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Proposta de um modelo metodológico para o ensino da pesquisa em comunicação. In: MOURA, Cláudia Peixoto de; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de Lopes (org.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 99-107.

9. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

10. THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985; THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

pois são vocacionadas à dispersão discursiva e à viabilidade de muitos pronunciamentos se cruzarem, permitindo ampliação democrática e rompendo com o circuito monólogo.

Ou seja, não é difícil colocar sob suspeição o próprio conceito de diálogo, conforme tendente a ser utilizado, sob várias circunstâncias, em registro de lugar comum. Conquanto não nos alonguemos no assunto, para reforçar a assertiva geral de que os termos educação e diálogo devem estar associados, consideremos o primeiro rapidamente. É ele uma instância fundante da linguagem (paráfrases, paródias, apropriações, citações etc.), mas também procedimento, estratégia operacional – a exemplo do que os linguistas chamam de turnos dialógicos: alguém fala para outrem que responde dando início às sequências de enunciados¹¹. Dessa sorte há o risco de estarmos diante de manifestação à qual podem conectar-se expressões paradoxais como monofonia, polifonia, unidirecional. Equivale dizer que o *logos* a dois nem sempre é o que parece ser, pois, mesmo quando acontece o deslocamento do lugar de fala, o controle enunciativo corre o sério risco de permanecer preso ao território do unívoco, sendo a verdade do outro eliminada ou reduzida, dela restando ecos inaudíveis. Aqui se esclarece um exercício da linguagem que nada possui de educacional.

Por esta vereda, que vincula diálogo e abertura, caminharíamos tanto no território da educação como no da comunicação. O que levaria, em ambos os casos, a experiências capazes de permitir a emergência dos acontecimentos, aquilo de fato fundamental na vida dos interagentes discursivos, algo de cuja interação derivasse a possibilidade de avanços dos sujeitos, tanto no âmbito do conhecimento científico como no afeito aos planos subjetivos, afetivos.

Dada a centralidade do diálogo quando se perscruta sobre uma possível gnose educacional, tentaremos verificar até onde os andamentos monológicos da linguagem, normalmente associados ao mundo da escola, têm ou não continuidade quando os dispositivos comunicacionais adentram as salas de aula, seja na forma de aparatos voltados ao fazer didático-pedagógico, a exemplo de televisores e celulares, seja por registrarem presença no cotidiano de professores e alunos, usuários que são de computadores e meios locativos, portanto, a criarem linha direta entre o dentro e o fora dos espaços escolares. Em outras palavras: cabe reconhecer se o possível exercício do diálogo é um problema concernente a estratégias mediadoras discursivas ou a entendimentos do próprio conceito de comunicação.

4.1. Escutas

Como ocorre na sala de aula, o ensino formal faculta tipo singular de fluxo comunicacional: aquele ancorado, em larga monta, na palavra, na proximidade entre falantes e ouvintes, nos mecanismos interpessoais (conquanto nem sempre intersubjetivos), nas mixagens entre jogos enunciativos e estratégias

11. Para acompanhar o debate sobre a questão do diálogo, ver: CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

de poder. Neste caso, não é difícil localizar certas preocupações de Paulo Freire afeitas aos vínculos comunicativo-educativos. O livro sempre avocado para caracterizar tal interface é *Extensão ou comunicação?*¹², referência importante para pensar o problema do diálogo como suporte decisivo no interior da educomunicação. O referido trabalho nasceu sob circunstâncias particulares, pois diz respeito ao modo como a atividade de agrônomos era implementada na zona rural de Pernambuco, no período precedente ao golpe de 1964. A crítica de Paulo Freire dirigia-se ao método utilizado pelos técnicos agrícolas para ensinar determinadas práticas que deveriam ser postas em movimento pelos camponeses no labor com a terra, desconsiderando, porém, os entornos políticos, culturais e mesmo comportamentais aí implicados.

Os resultados pouco alvissareiros da ação “educadora” dos técnicos decorriam da relação assimétrica que mantinham com os agricultores; segundo a qual o especialista, o senhor do discurso competente, acionava o nível monológico da linguagem, ouvindo e interagindo pouco com a experiência do outro. Segundo Paulo Freire¹³, ao se priorizar a informação unidirecional, o discurso de outrem restava entregue à zona do silêncio, ao apagamento da “consciência responsiva”¹⁴: em última análise, o fluxo comunicacional desaparecia.

Ou ainda, o lugar centralizado e exclusivo do enunciador rompe o processo de comunicação – ao menos sob a ótica educacional – abandonando o princípio da alteridade, dos mecanismos intersubjetivos, da valorização da experiência enunciatória. Postos diante de signos monovalentes que perdem a força significativa, aos camponeses expectantes (poderiam ser as audiências de rádio, televisão etc.) não ocorresse a dimensão do acontecimento¹⁵ capaz de instigar as pretendidas mudanças suscitadas pelos técnicos agrícolas no interior de Pernambuco. De certa maneira, nos encontramos diante do mesmo tipo de dificuldade que acompanha, em monta razoável, as relações entre docentes e discentes no ensino formal. Ou entre o público em geral e o relacionamento com *os media*.

É oportuno notar que não estava o autor da *Pedagogia da autonomia*¹⁶ tratando dos mediadores técnicos da comunicação, mas dos vínculos diretos, face a face, entre interlocutores. É nesta ambiência que a conhecida passagem freireana deve ser lida:

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável. Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados¹⁷.

Está em jogo, portanto, a compreensão do fenômeno comunicativo em amplitude maior, envolvendo a dimensão ontológica – no caso da escola, anterior ao debate sobre a entrada das tecnologias na sala de aula – cuja expressão evidente está colocada na órbita do acontecimento, aqui a ser lido no sintagma “sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”¹⁸. A ancoragem capaz de garantir os sentidos buscados pede por trocas dialógicas – os deslocamentos

12. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

13. Ibidem.

14. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

15. ŽIŽEK, Slavoj. *Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

17. Idem, 2013, p. 46.

18. Ibidem.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

dos polos enunciativos –, sem a qual a educação, em qualquer dos seus planos, formais ou não formais, se fragiliza. Tal assertiva, voltada ao reconhecimento das alteridades, ilumina o elemento heterógeno (inclusive discursivo), diverso, dos valores ético-morais postos em circulação social.

É neste contorno que Paulo Freire repõe o debate acerca da comunicação (e, poderíamos acrescentar, do próprio entendimento das práticas de extensão que devem acompanhar os educadores em suas tarefas junto às organizações não governamentais, às instituições públicas, aos projetos desenvolvidos no âmbito da sociedade civil etc.) enquanto fenômeno integrado, a despeito de carrear registro tensivo, no mais, próprio do diálogo, enlaçado à formação emancipadora.

5. DISPOSITIVOS E LINGUAGENS

Um problema desafiador da educomunicação é o fato de ao plano dos discursos em exercício, a exemplo dos praticados na sala de aula, serem acrescentados novos elementos decorrentes em particular de uma circunstância histórica marcada pela forte presença dos meios técnicos digitalizados nos circuitos comunicacionais. E, conseqüentemente, na vida de discentes, docentes, enfim, dos cidadãos e cidadãs. Bastaria lembrar, ainda na esteira do ensino formal, o uso para fins didático-pedagógicos de vídeos, campanhas publicitárias, textos jornalísticos, leitura e produção de *memes*, montagem de *blogs*, elaboração de roteiros para programas de televisão ou rádio, criação de histórias postadas em redes sociais etc.

Considerando o problema por esse ângulo, verificamos que as práticas educativas estão, de forma direta ou indireta, fortemente marcadas pelas linguagens e pelos dispositivos comunicacionais. É por meio deles ou junto com eles que se torna viável executar os trânsitos discursivos multidimensionais – mecanismo decisivo regente dos vínculos comunicativo-educativos –, ou seja, promover deslocamentos entre os variados sistemas de signos e seus suportes¹⁹. Colocado de outra maneira: a palavra e os nexos interpessoais que ocupam lugar destacado nas práticas didático-pedagógicas evidenciam alternativas que não esgotam, tampouco limitam (ao menos *a priori*), o espectro mais amplo da comunicação, haja vista a capacidade que esta possui de acionar a pluridimensionalidade referida anteriormente. A experiência da sala de aula, contudo, nem sempre está atenta a tais passagens, pois tende a restringir a circulação das linguagens à modalidade verbal (cuja importância é inequívoca), deixando escapar as ricas sugestões permitidas pelos planos icônicos, cromáticos, sonoros etc. Daí decorre, por exemplo, o tom dominante da aula expositiva, do livro didático, enfim, das estratégias que ao enfraquecerem o caráter multidimensional da linguagem e das próprias intermediações franqueadas pelos dispositivos da comunicação contribuem para aumentar certas fraturas entre as expectativas dos jovens e os imperativos canônicos da instituição escolar. É imperioso perceber que o vasto aparato da comunicação, do qual evidenciamos duas dimensões integradas, uma que enseja o discurso pedagógico – centrado no *verbum* –, e outra concernente aos mecanismos

19. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: lineamentos culturais e marcas discursivas. In: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-166.

de mediação técnica, ou melhor, de mediação da tecnicidade²⁰ já fazem parte da vida dos docentes e discentes: todavia tal reconhecimento não registra maiores continuidades quando está em jogo o cotidiano das salas de aula.

Estamos tratando, portanto, de uma evidência: parte importante da ancoragem verbal alimentadora dos discursos exercitados nas salas de aula ganha efetividade nos contornos de um ecossistema comunicativo alimentado por dispositivos como *smartphone*, *tablet*, internet etc. Constata-se, portanto, menos um fato e mais a extensão pragmática vigente dentro e fora das salas de aula que conduz uma perspectiva instrumental dos dispositivos mediáticos. Equivale dizer: os indivíduos se veem diante de circunstâncias que estreitam as técnicas e obscurecem a dimensão histórica das tecnologias²¹.

É imperioso lembrar que os objetos envelhecem, e não localizar o lugar deles na ordem dos mecanismos que promoverão a inevitável obsolescência é perenizar o estado de semiformação²². Os usuários, quando assujeitados aos dispositivos, correm o risco de entregar os seus destinos aos objetos. Daí a utilização da mídia na escola requisitar sincronias entre os planos do fazer e do saber, maneira através da qual os utentes podem reconhecer a historicidade, as possibilidades e limites dos suportes técnicos. Para ilustrar tal problema, bastaria lembrar o acionamento muitas vezes ingênuo que os indivíduos fazem das redes sociais, dando sequência a notícias falsas, *nudes*, *memes*, cujo espalhamento termina por comprometer fatos, acontecimentos, corpos e reputações.

À inflexão educacional cabe, certamente, trabalhar com a educação para os *media*, dispensando olhar especioso acerca das mudanças tecnológicas e suas implicações sociais e culturais; entretanto é necessário fazê-lo em abertura crítico-reflexiva. Isto porque a eventual deificação das redes e fluxos produzidos e reproduzidos em cenários aparentemente abertos, desregulados, que prometem a plenitude da aventura democrática, do acesso livre às informações, do próprio devir libertário, trazem consigo conhecidas armadilhas. Uma delas é a miragem da “desintermediação” dos signos: estariam eles aptos a fluírem sem obstáculos pelos sistemas digitais, cujos acessos ficariam dependentes, no fundamental, da potência dos equipamentos e das habilidades e competências dos usuários para receberem ou colocarem em marcha as mensagens? Tal sonho sofreu mais um duro abalo com a recente revelação de que o Facebook, agregador de 2,1 bilhões de usuários, teve os seus dados vazados para a consultoria política inglesa Cambridge Analytica, cujos financiadores, filiados a uma concepção conservadora, alinha ou alinhava gente como o bilionário Robert Mercer (um dos financiadores da *alt-right* – a direita alternativa norte-americana) e de Steve Bannon²³.

Em função da complexidade desse quadro, ele deve receber visagem privilegiada em projeto calcado na educomunicação – seja atuando na sala de aula, nas organizações não governamentais ou nas atividades junto aos diversos tipos de instituições, afinal nessa tessitura voltada aos processos formativos vigem as inúmeras dimensões da vida social, na convergência dos seus fatores históricos, políticos, ideológicos, de jogos de poder. Talvez resida nesse horizonte um dos aspectos para se compor eventual gnose educacional.

20. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

21. Ver: CITELLI, Adilson. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 187-209, 2011.

22. ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

23. Para acompanhamento mais detido deste caso, ler: GRASSEGGGER, Hannes; KROGERUS, Mikael. The data that turned the world upside down. *Motherboard*, Brooklyn, 28 jan. 2017. Disponível em: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg-9vvn/how-our-likes-helped-trump-win. Acesso em: 6 jan. 2020.

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

O fato de estarmos na presença de gerações (sempre respeitados os limites socioeconômicos envolvidos na generalização) cuja primeira infância está circundada por *tablets*, *smartphones* – logo, dotada de habilidades e sensores ajustados às tecnologias –, nem sempre será traduzida em concentração para os estudos atitude especulativa diante do próprio equipamento; consciência acerca do que se lê, vê ou escreve; capacidade para distinguir ou escolher informações; procedência na ativação das redes sociais. Trata-se de ponderar que professores e alunos possuem limites no uso dos dispositivos, sendo importante não trocar, liminarmente, os sinais a fim de atribuir apenas a vetores etários, de “facilidade em trabalhar com os *media*”, os problemas mais gerais que rondam a escola. Em um termo: cabe ponderar que o desafio posto pelas técnicas e tecnologias não diz respeito a um problema de maior ou menor habilidade no manuseio dos dispositivos, mas, sobretudo, à capacidade de aguçar a consciência que se elabora e se alarga diante de uma realidade em mutação e no interior da qual são constituídas as significações e os sentidos plasmados pelas linguagens. Daí porque o ato de ligar a televisão, acessar o computador, entrar na internet, por exemplo, precisa ser visto e compreendido como abertura a dada ordem social que está sendo “comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada”²⁴.

6. CIDADANIA (EDU)COMUNICACIONAL

A midiaticização que atravessa as classes, grupos, gêneros, idades, etnias, a despeito das particularidades de cada segmento e as eventuais divergências entre eles, assim como a maneira de os meios de comunicação representá-los carrega consigo discursos, mensagens, arranjos de signos dos quais fica difícil manter equidistância, conforme procuramos mostrar nos itens anteriores. Alguns autores chegam mesmo a falar que, pela importância dos processos de midiaticização, é imperioso ter em vista a construção das bases de uma cidadania comunicativa:

Las regulaciones comunicativas vigentes en una sociedad determinada, las lógicas informativas predominantes, los recursos tecnológicos disponibles para diferentes sectores sociales, las modalidades de organización social y política deben ser tenidas en cuenta como condiciones objetivas para el ejercicio de la ciudadanía comunicativa. Pero existen múltiples condiciones subjetivas que deberemos interrogar a fin de no simplificar nuestros análisis. Los modos de imaginarse como sujetos de derecho propios de diferentes individuos y colectivos sociales, sus maneras de vincularse con quienes detentan la legalidad y legitimidad social para expresarse y producir normas al respecto, las representaciones hegemónicas y contrahegemónicas acerca de lo que significa comunicarse y comunicar hoy, en sociedades mediatizadas, las expectativas depositadas en las instituciones, los medios, las propias fuerzas expresivas, son dimensiones ineludibles para comprender hasta dónde y en qué condiciones la indefensión o la impotencia de los públicos es una condición irreversible o no para reivindicar el derecho a informarse, a expresarse, a ampliar el espacio público con múltiples palabras²⁵.

24. WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 13.

25. MATA, Maria Cristina. *Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación*. *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-11, 2006. p. 146.

É relevante observar que o problema geral da cidadania comunicativa ocorre por estarmos mergulhados em determinado cenário histórico-cultural. E nele os componentes sociotécnicos são incorporados às dinâmicas de vida dos sujeitos, podendo traduzir-se, por exemplo, em ambiências comunicacionais capazes de redefinir as funções e os lugares ocupados pela recepção. As mudanças advindas na esteira das tecnologias digitais abriram possibilidades de os sujeitos atuarem nos territórios da produção dos signos, das elaborações simbólicas e representacionais, assim como da própria circulação das mensagens – ficou muito fácil manter um *blog*, criar canais de interlocução, atuar como “influenciador/a” digital etc. Destacar a facilidade não significa aumento na consciência dos sujeitos diante dos *media*, tampouco que tenha havido efetiva democratização nos processos comunicacionais.

Enfim, retomamos a ideia-chave que nos acompanha e segundo a qual a comunicação passou a desempenhar papel central em nosso tempo, abrangendo desde o cotidiano da vida associada, entrando na elaboração das narrativas, seguindo por trocas discursivas, indo às influências sobre as sociabilidades, percorrendo camadas de significados que velam, revelam ou desvelam – conforme cada caso e situação – as artimanhas do real. E mais, no regime de mediação fica o desafio de expandir a cidadania comunicativa pondo-a em estreito contato com o mundo da educação, destacadamente aquela manifesta nas salas de aula. Neste reenquadramento é oportuno mirar para as reflexões e práticas que estão sendo levadas a termo pela educomunicação e assinaladas em tópico anterior.

Certamente nem tudo é resolvido por meio da educação escolar, entretanto sua contribuição é fundamental quer na formação propedêutica dos discentes quer para o âmbito mais geral dos vínculos entre o cidadão e a sociedade: exercício da tolerância, reconhecimento das formas democráticas, valorização da ciência e das artes, capacidade de dialogar e intervir. Tais condições, entre outras a elas análogas, representam cada vez mais ativos para levar a cabo princípios civilizatórios que estão sendo postos à prova em nossos dias. O que se revela nos noticiários, nos programas sensacionalistas do rádio e da televisão, nas ofensas via redes (in)sociais é o insulto, o preconceito, o andamento do discurso único acertado com a retórica neoliberal, ficando à margem a transigência, o diálogo, o bem comum. Do que se cuida, portanto, é entender o papel da educomunicação no encaminhamento de um projeto de trabalho que possa afirmar os princípios da cidadania no interior de uma sociedade profundamente atravessada pelos processos de comunicação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educomunicação requisita esforços no sentido de melhor caracterizá-la sob o ponto de vista teórico, metodológico, de procedimentos no terreno da pesquisa. Parece estar mais clara a sua proposta de intervenção social

e mesmo de articulação de projetos para efetivar um tipo de programa comunicativo-educativo que possa atender aos desafios do século XXI. Neste texto, intentamos sinalizar alguns percursos capazes de contribuir para o aprofundamento da corrente assertiva de que a educomunicação está ou pode estar constituindo uma nova área de conhecimento.

Tendo em mira os limites de um artigo a ser publicado em periódico acadêmico, nos dedicamos a avocar alguns vetores: o imperativo de reconhecer o contexto no qual o mister educacional ganha efetividade; intervenção social, verificação dos fenômenos da linguagem, da pluralidade de signos e discursos abrangentes dos processos educativos (nomeadamente os de natureza formal) e comunicativos – o caráter multidimensional da linguagem funciona como nexos a ser acompanhado em seus deslocamentos das salas de aula (ou outras instâncias educadoras) para os veículos de comunicação e vice-versa –; a indagação sobre o lugar das tecnologias, dos *media*, dos processos comunicacionais nos quadros da sociedade atual; e, finalmente, o olhar especioso sobre a formação da cidadania, baixo os influxos sociotécnicos.

Certamente tais parâmetros metodológicos, em suas articulações internas, precisam ser aprofundados, mas constituem-se em passos iniciais no sentido de melhor localizar o espaço acadêmico da educomunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jan. 2020.

C&E, vinte anos: uma trajetória para consolidar a educomunicação no Brasil. **Comunicação & Educação**. São Paulo: CCA-ECA-USP, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/6002>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

CITELLI, Adilson. Ensino a distância na perspectiva dos diálogos com a comunicação. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 187-209, 2011.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: lineamentos culturais e marcas discursivas. *In*: ROCHA, Rose de Melo; OROFINO, Maria Isabel Rodrigues (org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-166.

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO: revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo: CCA-ECA-USP, 1994-. ISSN 0104-6829. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GRASSEGGER, Hannes; KROGERUS, Mikael. The data that turned the world upside down. **Motherboard**, Brooklyn, 28 jan. 2017. Disponível em: https://motherboard.vice.com/en_us/article/mg9vvn/how-our-likes-helped-trump-win. Acesso em: 6 jan. 2020.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Proposta de um modelo metodológico para o ensino da pesquisa em comunicação. *In*: MOURA, Cláudia Peixoto de; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 99-107.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MATA, Maria Cristina. Comunicación y ciudadanía: problemas teórico-políticos de su articulación. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 5-11, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Lei nº 13.941, de 29 de dezembro de 2004. Institui o Programa Educom – Educomunicação pelas ondas do rádio, no Município de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, ano 49, n. 243, p. 1, 29 dez. 2004. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004/detalhe>. Acesso em: 6 jan. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002.

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

- Adilson Citelli, Ismar de Oliveira Soares e Maria Immacolata Vassallo de Lopes

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

A formação do educador: desafios de uma nova profissão no contexto das transformações do mundo do trabalho

Claudemir Edson Viana

Professor do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: profclaudemirviana@usp.br

Maria Cristina Palma Mungioli

Professora do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: crismungioli@usp.br

Roseli Figaro

Professora livre-docente do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e editora da Revista Comunicação & Educação.

E-mail: figaro@uol.com.br

Resumo: Este artigo discute a Educomunicação como perspectiva formativa e competência necessária para o enfrentamento dos desafios contemporâneos em meio às transformações recentes no mundo do trabalho. O profissional de Educomunicação é formado para buscar de forma criativa as oportunidades de promoção das práticas comunicacionais com intenção educativa, de maneira crítica e com potencial transformador. Com esse objetivo, o artigo está estruturado em dois eixos: (1) o diagnóstico sobre as transformações no mundo do trabalho no contexto digital e suas implicações na formação profissional; (2) a proposta da Licenciatura em Educomunicação como formação capaz de oferecer perspectivas de trabalho para um novo profissional que poderá contribuir para a educação das novas gerações.

Palavras-chave: educomunicação; mundo do trabalho; tecnologias digitais; formação em educomunicação.

Abstract: This article discusses Educommunication as a formative perspective and necessary competence to face contemporary challenges considering the recent transformations in the world of work. The professional of Educommunication is qualified to creatively seek opportunities and promote communication practices with educational purposes in a critical manner and with transformative potential. To do so, the article is structured in two axes: (1) the diagnosis of the transformations in the world of work in the digital context and its implications in professional training; (2) the proposal of the degree in Educommunication as a course capable of offering job prospects for a new professional who can contribute to the education of new generations.

Keywords: educommunication; world of work; digital technologies; educommunication training.

A formação do educador

- Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungiolli e Roseli Figaro

A inter-relação entre a Comunicação Social e a Educação ganhou densidade própria e se afigura, hoje, como um campo de intervenção social específico, oferecendo um espaço de trabalho diferenciado que vem sendo ocupado, em toda a América Latina, pela figura emergente de um profissional a que estamos denominando de “educador”.

Ismar de Oliveira Soares¹

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do presente artigo, discutimos aspectos da formação do licenciado em Educomunicação como profissional capaz de compreender o processo educacional a partir da perspectiva da comunicação e do diálogo, configurando-se como resposta concreta aos desafios colocados pelas transformações no mundo do trabalho.

Entendemos a Educomunicação como perspectiva formativa e competência necessária para o enfrentamento dos temas contemporâneos no âmbito da educação formal e não formal, com vistas à formação de profissionais críticos, criativos e comprometidos com as causas sociais e a cidadania. O profissional de Educomunicação é formado para desenvolver habilidades nas linguagens da comunicação e para promover tecnologias sociais buscando, de forma criativa, as oportunidades de práticas comunicacionais com intenção educativa, de maneira crítica e com potencial social transformador.

No contexto das profundas mudanças no mundo do trabalho, caracterizadas pelas tecnologias digitais, pelas empresas de plataformas, pela economia *big data*, pelo controle e vigilância dos dados privados dos cidadãos, discutimos a contribuição que o perfil de um novo profissional como o educador pode trazer tendo em vista a formação das novas gerações. A estrutura multidisciplinar e aberta para a parceria com os discentes e a sociedade em atividades culturais e científicas, os estágios curriculares obrigatórios em escolas públicas com ênfase em projetos de intervenção fazem da Licenciatura em Educomunicação um curso universitário sensível aos impasses da contemporaneidade, aberto e autocrítico, porque profundamente lastreado em pesquisa e intervenção social.

Destacamos, ao longo do artigo, alguns pontos que têm norteado o trabalho de docentes do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) com vistas a possibilitar o exercício de uma profissão inovadora², e procuramos dar nossa pequena contribuição à reflexão e à prática em torno da formação desse profissional diante da avalanche de transformações em que vivemos. Com tais objetivos, este artigo está estruturado em dois eixos mais a conclusão. Inicialmente, contextualizamos aspectos referentes às recentes mudanças no mundo do trabalho e seus impactos na formação profissional; posteriormente, apresentamos aspectos da Licenciatura em Educomunicação e algumas reflexões sobre a formação profissional; finalmente, passamos às considerações finais.

1. SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: NÚCLEO de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: NCE/USP, 2011a. p. 1.

2. MUNGIOLI, Maria Cristina; VIANA, Claudemir; RAMOS, Daniela. Uma formação inovadora na interface comunicação e comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 218228, 2017.

2. O MUNDO DO TRABALHO E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIAGNÓSTICO

Grandes contingentes de jovens trabalhadores em diferentes continentes e, sobretudo, no Brasil, passam pelo desalento do desemprego³, do trabalho intermitente e precário, sem direitos e baixos salários. Eles e elas se amontoam nas filas por uma vaga, por uma oportunidade. São os mais jovens os líderes das estatísticas de desemprego. Não só os que não têm qualificação, mas também os qualificados passam por esse drama. Como a formação e a educação podem contribuir para transformar essa situação? Para poder responder, é preciso compreender de maneira mais profunda as mudanças no mundo do trabalho e como a comunicação passa a ocupar um papel relevante na formação dos profissionais.

Em grande parte do século XX, desenvolveu-se um tipo específico de organização do trabalho urbano e industrial. A indústria avançou na produção de aparatos para a vida urbana e seu amplo crescimento deveu-se à racionalização dos métodos de trabalho, denominada organização científica do trabalho. Taylor foi o fundador de um método que mediu os movimentos dos trabalhadores, buscando maior otimização e produtividade. Aos seus modelos juntou-se a esteira móvel de Henry Ford, o que deu ganho de escala à produção, ampliando ainda mais a produtividade e os lucros. Por esse método, os seres humanos e as máquinas em operação devem seguir um mesmo ritmo, a atenção do trabalhador deve estar totalmente centrada na tarefa que lhe cabe. A fala é interdita, o controle é hierarquizado e a vigilância é parte intrínseca do processo. Esse modelo também foi implantado no âmbito da educação. As escolas reproduziam o processo de transmissão da informação, unidirecional e reprodutivo.

No entanto, a crise econômica do final dos anos de 1970, o fim da Guerra Fria e os avanços tecnológicos colocaram em xeque o taylorismo/fordismo como modelo de processo produtivo. A polivalência e a flexibilização das funções e o engajamento quase religioso do trabalhador à empresa haviam mostrado, no Japão, depois da Segunda Guerra, o sucesso do modelo de Taiichi Ohno, o toyotismo⁴. O método japonês de racionalização do trabalho chega ao Ocidente nos anos de 1980 (no Brasil, nos anos de 1990) e traz com ele a mudança na atuação do trabalhador para a produção. Nesse modelo, o engajamento, a participação, a equipe, a fala e a ideia fazem parte de uma estratégia que passa a exigir do trabalhador a dedicação não só de seus gestos e corpo, mas também de toda a sua subjetividade: é preciso amar a empresa e fazer por ela o que se faz pela família. A comunicação é um imperativo. A polivalência e a flexibilização são transformações que trazem para o trabalho a otimização de recursos (humanos e materiais). Há aceleração do ritmo de produção, além do aumento da jornada de trabalho⁵, resultando no aumento da produtividade e da lucratividade. Na educação, esse modelo tem sido implantado paulatinamente e prioriza o uso da tecnologia, o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação,

3. Ver: DESEMPREGO é de 11,8% e atinge 12,5 milhões; informalidade tem novo recorde. **Economia UOL**, São Paulo, 31 out. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/10/31/desemprego-pnad-ibge.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 dez. 2019.

4. ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

5. Aumento da jornada de trabalho é mais-valia absoluta; aumento do ritmo de trabalho é mais-valia relativa. Mais explicações em: MARX, Karl. Salário, preço, lucro. In: PORTAL Domínio Público. Brasília, DF: Brasil, [20--?]. Informe pronunciado nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, 1865. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000077.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

A formação do educador

- Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Munglioli e Roseli Figaro

mas pressupõem a incorporação da lógica da concorrência e do individualismo⁶. Esse modelo está ancorado em processos avaliativos quantitativos, que endereçam o educando a determinado modelo de sucesso, de inovação, no qual a formação crítica e humanista é relegada a um segundo plano.

No Brasil, chegamos assim, no século XXI, com o setor industrial bastante transformado em termos de organização da planta das empresas, grande desemprego e grande desindustrialização⁷, uma população com baixo nível de escolaridade, grande parte ainda fora da escola e com a perspectiva de formação tecnicista para atender a políticas neoliberais que reproduzem o modelo colonial de relações econômicas do Brasil com o mundo.

Paralelamente, as tecnologias digitais e a continuidade da reestruturação produtiva trouxeram mudanças profundas no mundo do trabalho e novos desafios para a educação e a formação profissional. Muitas funções e profissões são extintas. As empresas de plataformas – Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft – consolidam-se como conglomerados que controlam amplos setores da produção e de serviços em nível mundial.

A tão sonhada aldeia global, a sociedade do conhecimento e da informação são substituídas pela desinformação, pelas *fake news*, pelas bolhas de consumidores nas redes sociais, pela precarização e total desregulamentação dos direitos dos trabalhadores. O trabalho mediado por empresas de plataformas, a gamificação do trabalho, as fazendas de cliques⁸ e o aprendizado de máquinas por algoritmos criam um ambiente de precarização, instabilidade, *desidentificação* do trabalhador, cujos resultados são sentidos em três níveis: crescimento do capital de financistas; aumento da pobreza e da violência; e desestruturação de democracias (mesmo as liberais). A educação e a formação profissional, nesse quadro, encontram-se diante de dilemas profundos, porque o momento exige ação imediata na preparação das novas gerações, para que sejam sujeitos mais críticos, proativos e com capacidade transformadora. No entanto, escasseiam as oportunidades de trabalho decente⁹, e a liberdade democrática tem sido fortemente atingida pelas lógicas do controle mercantil e a invasão dos dados privados.

Essa análise da situação atual tem sido feita por importantes teóricos, dentre os quais podemos citar Ricardo Antunes, em seu livro *O privilégio da servidão* (2018)¹⁰, que trata da precarização do trabalho, do trabalho intermitente e do trabalho sem salário como aspectos característicos de uma concepção neoliberal que desregulamenta toda a relação capital/trabalho e institui o privilégio da servidão; Ursula Huws, em *A formação do cibertariado* (2017)¹¹, que amplia o tema ao tratar do “cibertrabalho”, ou seja, todas as formas de trabalho vinculadas às tecnologias digitais¹², mesmo aquelas que estão dedicadas à extração de minérios para os componentes eletrônicos. Ela trata da materialidade do trabalho e da necessidade de se compreender a característica que continua dando caráter de classe aos trabalhadores, ou seja, a extração de mais valor do trabalho humano.

6. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

7. Ver: NÓBREGA, Bárbara. Brasil tem terceira maior desindustrialização entre 30 países desde 1970; recuperação está distante. O Globo, Rio de Janeiro, 15 jul. 2019. Economia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-terceira-maior-desindustrializacao-entre-30-paises-desde-1970-recuperacao-esta-distante-23779863>. Acesso: 20 nov. 2019.

8. Fazendas de cliques são empresas que negociam quantidades de cliques para adesão a um produto, mensagem ou qualquer tipo de informação disponível na internet. São dezenas e até centenas de celulares conectados em sites e redes sociais, reproduzindo cliques. KEDOUK, Marcia. Como funcionam as fazendas de cliques e onde elas ficam. **Exame**, São Paulo, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/conheca-as-fazendas-de-cliques/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

9. OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A aplicação e a promoção das normas internacionais do trabalho**. Genève: OIT, 2014. Disponível em: <http://twitter.me/RyWT>. Acesso em: 30 dez. 2019.

10. ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

11. HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado**: trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Editora Unicamp, 2017.

Aprofundando o diagnóstico das mudanças no mundo do trabalho, é preciso compreender de maneira mais geral como a condição dos trabalhadores está sendo conformada pelas empresas de plataforma. Nesse sentido, Nick Srnicek, em *Capitalismo de Plataforma* (2018)¹³, explica como as empresas Google, Facebook, Amazon, Microsoft, IBM, Spotify, Rolls Royce, Pandora, Zipcar, Uber e Airbnb, entre outras, cada uma com sua especificidade, apropriam-se dos dados de trabalhadores, usuários, parceiros, clientes e fornecedores para operar seus negócios e montar estratégias de lucratividade. Elas dependem de infraestrutura material instalada de redes de cabos e produtos em conexão. Também necessitam da comunicação como um processo racionalizado que institui a possibilidade de funcionamento e existência do negócio. Sobretudo, precisam da passiva convivência dos trabalhadores, principalmente os jovens, em ofertar suas capacidades e inteligências sem reivindicar direitos e reconhecimento. Os produtores de conteúdo para bases de ensino a distância são um exemplo dramático dessa realidade.

No setor econômico da comunicação esse cenário é marcante. As empresas transformaram-se profundamente. O número de postos de trabalho foi reduzido e os aparatos tecnológicos digitais, as redes sociais e a internet alteraram as formas de se trabalhar e as competências necessárias para o desempenho das diferentes profissões da área da comunicação. As novas lógicas do financiamento de mídia, na publicidade, acrescentam ingrediente venenoso nas reconfigurações das profissões na área. Diante de tantas mudanças, não se trata de buscar adaptações e posição de submissão acrítica. Os profissionais da comunicação são hoje mais necessários do que antes, e deles espera-se o compromisso com a sociedade e a busca de qualidade de serviços aos cidadãos, haja vista as amplas possibilidades existentes e, ao mesmo tempo, os enormes entraves dados pela lógica da acumulação, por um grupo cada vez menor de pessoas, das riquezas produzidas socialmente.

Essas configurações das relações de trabalho aprofundam os dilemas da educação e da comunicação. Colocam-se novas perguntas sobre que tipo de formação e preparo profissional pode-se esperar da escola e da universidade. O mundo do trabalho, como aspecto mais amplo que extrapola o lugar do emprego e abrange outras instituições e espaços da vida social e cotidiana, de certa forma, orienta o preparo das novas gerações.

Nossa contribuição, como pesquisadores e educadores da área da Comunicação, é trabalhar para consolidar a formação do perfil do educador, como profissional capaz de se orientar nesse mar revoltoso de mudanças do mundo contemporâneo.

3. A FORMAÇÃO DO EDUCOMUNICADOR ANTE OS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Neste cenário social tão complexo em que as tecnologias digitais e em rede estão condicionando formas de pensar, agir e trabalhar, tornando-se um capital

12. O trabalho digital, aquele mediado por plataformas e disponível em rede, como trabalho profissional ou trabalho do usuário, configura-se como a forma contemporânea de o capitalismo – como colonialismo de dados para Mejias e Couldry, ou como capitalismo de vigilância para Shoshana Zuboff – se remodelar e aprofundar a exploração do trabalho em suas diferentes características. MEJIAS, Ulisses; COULDRY, Nick. Colonialismo de datos: repensando la relación de los datos masivos con el sujeto contemporáneo. *Virtualis*, Zapopan, v. 10, n. 18, 2019. Disponível em: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/289/301>. Acesso em: 10 dez. 2019. ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: Public Affairs, 2019.

13. SRNICEK, Nick. *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

A formação do educador

- Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungoli e Roseli Figaro

cada vez mais valorizado, o diagnóstico de investigadores do campo da comunicação, formulado em mais de 15 anos de pesquisas, resultou em uma proposta multidisciplinar em convergência entre os campos da Comunicação e da Educação, originando um novo perfil profissional. A missão que se coloca é a de formar educadores para a promoção de processos que fortaleçam a capacidade e a habilidade dos cidadãos de se comunicar no contexto complexo da contemporaneidade, de forma a exercer o direito de comunicação, da liberdade de expressão responsável. Isso implica saber realizar a leitura crítica de tal cenário, não só de modo a perceber os códigos e as normas conceituais e práticas na sociedade em geral e, em particular, na Comunicação, na Educação e no mundo do trabalho, mas também de maneira que educando e educadores se constituam como sujeitos capazes de saber utilizar e recriar os recursos de comunicação contemporâneos por meio de perspectivas mais participativas e democráticas.

A formação em Educomunicação tem oportunizado discussões, pesquisas e estudos que procuram construir situações, processos e produtos alternativos de conhecimento, em que as raízes da Educomunicação, como prática social, são fomentadas pelos conteúdos e pelas atividades promovidas nas disciplinas, nos eventos, nas produções midiáticas, enfim, em todas as ações ancoradas no projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educomunicação.

A criação da Licenciatura em Educomunicação, em 2011, pelo Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, marca a concretização de uma proposta inovadora em termos de formação no Ensino Superior. O curso tem como objetivo formar um profissional com perfil para trabalhar na interface Comunicação/Educação a partir de uma perspectiva transdisciplinar e socialmente responsável, considerando as mediações¹⁴ que se estabelecem, conforme discutido por Soares¹⁵, a partir da intervenção social. A atuação desse profissional ocorre em áreas como: Educação para a Comunicação; usos e apropriações de tecnologias na Educação; gestão da Comunicação no espaço educativo e “reflexão epistemológica sobre a inter-relação Comunicação/Educação”¹⁶.

Como se pode observar, as áreas de intervenção da Educomunicação desenham-se a partir da complexidade inerente aos estudos da Educação e da Comunicação, demandando para isso um olhar mais interessado em entender as relações, as articulações, as mediações que se dão nos espaços sociais e, mais especificamente, nos espaços de educação formais e informais. Tal olhar remete, conforme enfatiza Morin, à multidimensionalidade não apenas dos objetos sociais, mas também do ser humano:

não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza¹⁷.

Situando-se na interface entre dois campos complexos e deles compartilhando suas incompletudes e incertezas, a Educomunicação mostra-se como um espaço em constante construção, cujas dinâmicas refletem e refratam a complexidade

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

15. SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina (org.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011b. p. 13-29.

16. *Ibidem*, p. 26.

17. MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 177.

de seus objetos teóricos e práticos, inseridos no contexto de transformações profundas do mundo do trabalho e da formação profissional. Para fazer frente a esse cenário, consideramos, juntamente com Soares, que um dos desafios que se colocam é o de se construírem ecossistemas educacionais. Tais ecossistemas solicitam do educador ações que se desdobram em práticas:

- a) inclusivas (nenhum membro da comunidade pode sentir-se fora do processo);
- b) democráticas (reconhecendo fundamentalmente a igualdade radical entre as pessoas envolvidas);
- c) midiáticas (valorizando as mediações possibilitadas pelos recursos da informação);
- d) criativas (sintonizadas com toda forma de manifestação da cultura local)¹⁸.

Tendo em vista tais desdobramentos, o currículo da Licenciatura em Educação foi estruturado para criar oportunidades de formação em diversas situações da vida cultural, na exploração de elementos e processos próprios da interface Comunicação/Educação, cujos princípios centrais são organizados pelo eixo filosófico prático da Educação. Tal eixo se caracteriza como prática profissional e social, e também a partir de um conjunto de noções-chave dos fenômenos inerentes a essa interface, sobretudo lastreados na máxima de que a educação é um processo comunicativo, conforme salienta Paulo Freire¹⁹.

A proposta de formação profissional do educador é decorrente de um longo processo de estudos e aplicações sobre a relevância da gestão dos processos comunicacionais a partir das práticas anteriormente apresentadas, elencadas por Soares²⁰. Muitas dessas reflexões ajudaram a embasar a linha editorial da revista *Comunicação & Educação*, fundada em 1994. Também surge da constatação de um novo perfil profissional, identificado na sociedade com a pesquisa fundante²⁰, promovida de 1997 a 1999, pelo Núcleo de Comunicação e Educação da USP.

A formação do educador está constituída, dessa maneira, por pilares filosóficos e por processos comunicacionais presentes no projeto político-pedagógico que deve se realizar ao longo dos quatro anos de curso universitário. No decorrer deste período, espera-se que o discente percorra, da melhor maneira, além das disciplinas que constituem o currículo básico, disciplinas optativas que podem, inclusive, ser de outras unidades e áreas do conhecimento, conforme seus interesses. O núcleo de disciplinas da formação em Educação desafia discentes e docentes para a práxis educacional por diversos meios, como as produções midiáticas demandadas por disciplinas prático-teóricas, ou ainda por meio da realização de projetos de intervenção nas disciplinas de metodologias do ensino presentes na grade curricular do curso, como detalharemos adiante.

Espera-se, como resultado dessa formação, um profissional de perfil qualificado para gerir processos de intervenção social por meio do uso criativo das tecnologias de comunicação e educação a partir de uma visão socialmente responsável, visando propiciar e/ou fortalecer ecossistemas comunicativos mais democráticos, múltiplos e diversificados. Essa práxis dialógica, que se ancora na multiculturalidade e no respeito à diversidade, permite construir ambientes formativos mais horizontalizados,

18. SOARES, Ismar de Oliveira. Educação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011c, p. 37.

19. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

20. SOARES, op. cit., 2011c.

21. SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, 1999. Disponível em: http://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/IsmarSoares_RevContato_1999.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

A formação do educador

- Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungoli e Roseli Figaro

respeitosos, em que as práticas educacionais entre sujeitos e instituições promovem um conhecimento crítico com valores éticos e democráticos.

O conhecimento científico e profissional em Educação, pretendido ao final da formação na Licenciatura em Educação, encontrará inserção no mercado de trabalho em diferentes situações, áreas e funções, e é contemplado a partir da própria organização epistemológica da Educação em suas sete áreas de intervenção social, a saber: Educação para Comunicação; Pedagogia da Comunicação; expressão comunicativa por meio da arte; mediação tecnológica na Educação; gestão da Comunicação nos processos educativos; produção midiática na Educação; epistemologia da Educação.

Com relação à área de intervenção e mediação tecnológica na Educação, que trata da presença das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em nosso cotidiano e da necessidade de entendermos seus usos e suas implicações sociais, culturais e cognitivas, notadamente nos processos de Comunicação e Educação, destacamos a necessidade de nos educarmos com base em uma perspectiva mais humanista, cultural, crítica e cidadã, em contraposição a uma postura que se pauta em competências técnicas e cognitivas para o uso individualizado, consumista e competitivo das TIC.

Dessa forma, além da formação do educador para situações práticas, criativas e inovadoras quanto ao uso das TIC e da cultura digital em processos que favoreçam a criação e/ou o fortalecimento de ecossistemas educacionais, a presença das tecnologias digitais no cotidiano apresenta desafios e questões éticas e profissionais ao educador e são objeto de reflexão ao longo do curso, sobretudo em face dos usos nefastos das tecnologias de comunicação para disseminação da desinformação, do discurso de ódio e de *fake news*.

De forma sucinta, a Licenciatura em Educação se configura a partir do objetivo de formar profissionais para atuar (1) no magistério, como professores de comunicação; (2) na área de consultoria – como assessores de projetos de comunicação educativa; e (3) como pesquisadores. Essas três modalidades de atuação se desdobram e se constituem dinamicamente a partir das transformações que vêm ocorrendo de maneira extremamente rápida na configuração dos espaços de atuação de futuros profissionais no mundo do trabalho.

Em termos mais específicos de aquisição de conhecimentos e práticas para o desenvolvimento de atividades em espaços de educação formais e não formais, a Licenciatura em Educação possui em seu currículo três disciplinas com estágio supervisionado, a saber: CCA0316 – Metodologia de Ensino da Comunicação, CA0308 – Metodologia de Ensino da Educação e CCA0307 – Gestão da Comunicação no Âmbito dos Espaços Educativos com Estágio Supervisionado. As duas primeiras se destinam à realização de estágios em escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio. A terceira disciplina apresenta características inovadoras, pois propõe a realização de estágios e projetos em espaços da educação não formal e informal.

As disciplinas CCA0316 e CCA0308 proporcionam aos discentes a experiência de conhecer o cotidiano de escolas públicas de Ensino Fundamental II e Ensino

Médio e de nele atuar por meio de projetos de intervenção. Como característica principal desses projetos, destacamos sua construção a partir de um processo contínuo de observação e de reflexão efetuados pelos estagiários ante a fundamentação teórica e prática que alicerça não apenas tais disciplinas, mas o conjunto de disciplinas que compõem o currículo do curso. De forma resumida, no que diz respeito mais especificamente à questão dos estágios supervisionados, podemos dizer que se caracterizam como elemento integrador na formação do futuro docente, na medida em que têm como objetivo desenvolver uma visão crítica e problematizadora da realidade educacional brasileira, ao mesmo tempo em que procuram estabelecer possibilidades de atuação e de transformação dessa realidade.

Dessa forma, a realização dos estágios supervisionados se configura como uma etapa imprescindível para formação do/a licenciado/a em Educomunicação, na medida em que se concebe o estágio não apenas como a “parte prática” do curso, mas, principalmente, como um momento único para que se construa uma reflexão crítica sobre a sociedade e as formas concretas com que a reprodução das desigualdades se instala na escola. Essa reflexão não se resume à observação crítica em relação às práticas de docentes e aos cursos observados, mas se define principalmente pela constante reflexão em torno dos fundamentos de uma epistemologia da Educomunicação, fundada na transformação social.

Podemos dizer que a principal característica do estágio realizado se enquadra naquilo que Pimenta e Lima afirmam:

[o] método de formação de futuros professores se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam²².

Essa concepção possui implicações que se desdobram tanto em relação à postura do estagiário diante das situações vivenciadas durante o estágio, quanto em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura. Pimenta e Lima destacam ainda que esse tipo de estágio

pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigadora²³.

Dessa forma, busca-se a “práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe”²⁴.

Com base nessa concepção e nos princípios e práticas da Educomunicação estudados ao longo do curso, compreendemos a ação docente como prática social – ou mais precisamente, a ação educacional como prática social –,

22. PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 46.

23. *Ibidem*, p. 46.

24. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, p. 80.

ou seja, como uma forma de intervir na realidade social, buscando transformá-la por meio da Educomunicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise profunda que se abate sobre o mundo do trabalho não é proveniente da mudança tecnológica, mas do uso que se faz dela. A aplicação das tecnologias de informação e comunicação digitais tem sido, na maior parte das vezes, para exacerbar as desigualdades em relação ao acesso às riquezas que a sociedade produz. Sobretudo, estamos passando por uma avalanche de desempregos, de destruição de postos de trabalho, cujas soluções não estão articuladas para mudanças profissionais capazes de acolher o contingente de jovens trabalhadores em idade ativa. Por exemplo, a escola não tem recebido a atenção merecida do Estado para potencializar-se como lugar de desenvolvimento de habilidades e competências tecnológicas, éticas, intelectuais e humanistas que deem conta das necessidades e dos desafios que estão colocados.

A matriz tecnicista e mercantilista que alimenta o mundo do trabalho e a educação precisa ser transformada. A formação de profissionais no espaço da escola necessita enfrentar o dogmatismo, o segregacionismo e o preconceito que vigem de forma geral no senso comum de nossa sociedade. Os educadores estão sendo formados para atuar nessas condições de desigualdades e de profundos problemas éticos quando se trata de direitos humanos e de cidadania.

A missão de tantos educadores, representados aqui pelo nome de Paulo Freire, tem sido incansável. A Licenciatura em Educomunicação e o conjunto de professores e pesquisadores que a criaram e que a alimentam participam dessa tradição brasileira de intelectuais que lutam pela educação pública de qualidade, atualizada e profundamente inserida na vida cotidiana das populações do país, esperando contribuir para que os jovens tenham um espaço no mundo do trabalho decente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

DESEMPREGO é de 11,8% e atinge 12,5 milhões; informalidade tem novo recorde. **Economia UOL**, São Paulo, 31 out. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/10/31/desemprego-pnad-ibge.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado**: trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Editora Unicamp, 2017.

KEDOUK, Marcia. Como funcionam as fazendas de cliques e onde elas ficam. **Exame**, São Paulo, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/conheca-as-fazendas-de-cliques/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

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

MARX, Karl. Salário, preço, lucro. In: PORTAL Domínio Público. Brasília, DF: Brasil, [20-?]. Informe pronunciado nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, 1865. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000077.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MEJÍAS, Ulisses; COULDRY, Nick. Colonialismo de datos: repensando la relación de los datos masivos con el sujeto contemporáneo. **Virtualis**, Zapopan, v. 10, n. 18, 2019. Disponível em: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/289/301>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNGIOLI, Maria Cristina; VIANA, Claudemir; RAMOS, Daniela. Uma formação inovadora na interface comunicação e comunicação: aspectos da Licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 218228, 2017.

NÓBREGA, Bárbara. Brasil tem terceira maior desindustrialização entre 30 países desde 1970; recuperação está distante. **O Globo**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2019. Economia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-terceira-maior-desindustrializacao-entre-30-paises-desde-1970-recuperacao-esta-distante-23779863>. Acesso: 20 nov. 2019.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A aplicação e a promoção das normas internacionais do trabalho**. Genève: OIT, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/RyWT>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

A formação do educador

- Claudemir Edson Viana, Maria Cristina Palma Mungoli e Roseli Figaro

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-21.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 19-74, 1999. Disponível em: http://www.nceusp.blog.br/wp-content/uploads/2018/10/IsmarSoares_RevContato_1999.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/educação emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *In*: NÚCLEO de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: NCE/USP, 2011a. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011b. p. 13-29.

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

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataformas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. New York: Public Affairs, 2019.

Alfabetização semiótica com os códigos informático-digitais da internet

Irene de Araujo Machado

Livre-docente em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professora associada da ECA/USP e do Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais.

E-mail: irenear@usp.br

Daniela Osvald Ramos

Jornalista, professora da graduação em Educomunicação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: dramos@usp.br

Resumo: Neste artigo, abordamos as mudanças sociotécnicas na contemporaneidade a partir de uma abordagem histórica advinda da introdução da internet na cultura. Posteriormente, investigamos a importância do conhecimento dos códigos informático-digitais neste contexto. Desenvolvemos a hipótese de que é necessário enfrentar a complexidade do entendimento da infraestrutura técnica da rede para que possamos formar cidadãos, e não usuários que consomem toda sorte de códigos a partir de dinâmicas complexas e constantes de codificação e recodificação, sem a competência semiótica adequada para a interpretação crítica a partir da autorreferencialidade que a linguagem nos impõe neste novo quadro histórico. Concluímos que é necessário um projeto de alfabetização que contemple o entendimento do uso dos códigos na comunicação.

Palavras-chave: alfabetização semiótica; códigos informáticos; internet; tecnocultura; autorreferencialidade.

Abstract: In this article, we address the socio-technical changes in contemporary times by a historical approach arising from the introduction of internet in the culture. Subsequently, we investigated the importance of knowledge of digital codes in this context. We formulated the hypothesis that it is necessary to face the complexity of understanding the technical infrastructure of the network so that we can educate citizens, and not users, who consume all sorts of codes from complex and constant coding and recoding dynamics, without the proper semiotic competence for the critical interpretation based on the self-referentiality that language imposes on us in this new historical framework. As a conclusion, we assume that there is a need for a literacy project that includes the understanding of the use of codes in communication.

Keywords: semiotic literacy; digital codes; internet; technoculture; self-referentiality.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento técnico da internet remonta ao contexto da Guerra Fria, entre Estados Unidos e a então União Soviética, após a Segunda Guerra Mundial, no Departamento de Defesa norte-americano, e à conseqüente criação da Arpanet, seu primeiro protótipo. Esta história envolve muitos engenheiros que planejaram tanto as estruturas de rede e seus funcionamentos como todo o hardware que dá suporte à existência da internet. Logo depois, nos anos 1960, Marshall McLuhan já anunciava a aldeia global, enquanto Stewart Brand ia para a prática com o *Whole Earth Catalogue*. Este projeto, que durou de 1968 a 1972, era uma revista de contracultura que, além de promover a venda ou troca de produtos, pregava o DIY (*do it yourself*, do inglês, faça você mesmo) e acesso pleno às ferramentas, algo que se realizou com a expansão da internet nos anos 1990, justamente pela facilidade de circulação e acesso a toda sorte de informação e tutoriais, ou *how to do's*. O *Whole Earth Catalogue* hoje tem nome e endereço web: é o Google, portal de acesso aos conteúdos acessíveis em uma primeira camada de busca na rede¹.

Depois da construção da infraestrutura e da popularização do acesso, a internet começou a se expandir no mundo inteiro na última década do século XX. Em 1995 iniciaram suas atividades comerciais no Brasil, ou seja, a venda de acesso e, claro, o começo do desenvolvimento de novos modelos de negócio para a rede que, posteriormente, acabariam com os outros previamente estabelecidos, como foi notoriamente o caso da indústria fonográfica e do jornalismo, para citarmos dois exemplos amplamente conhecidos. Sem dúvida, estas mudanças alteraram várias dinâmicas sociais que até então definiam práticas econômicas, políticas, culturais e educacionais. Seu centro é a desintermediação a partir dos intermediários até então conhecidos – como empresas, políticos, jornalistas, professores –, pela intermediação única através de um centro de cálculo operado por humanos e que funciona em rede.

Galloway² detalha este processo, e Eugene Thacker³, prefaciando Galloway, analisa que este controle se dá na forma contemporânea de operar a biopolítica, o controle sobre os corpos, conceito elaborado por Michel Foucault⁴. O biopoder advindo da internet se organiza como controle em protocolos literais, pois se trata da infraestrutura física de gerenciamento de rede. Assim, o controle advém agora de um único sistema e tem a característica de ser um diagrama, tecnologia e estilo de gerenciamento. Nas palavras de Thacker,

it is worthwhile to note that the concept of “protocol” is related to a biopolitical production, a production of the possibility for experience in control societies. It is in this sense that Protocol is doubly materialist—in the sense of networked bodies inscribed by informatics, and in the sense of this bio-informatic network producing the conditions of experience⁵.

Assim, para que o controle operado por humanos aconteça na internet, é preciso codificar filtros de vários tipos que funcionam, por sua vez, como protocolos de distribuição dos dados, que se convertem em conteúdo que pode

1. WIENER, Anna. The complicated legacy of Stewart Brand's "Whole Earth Catalog". *The New Yorker*, New York, 16 nov. 2018. Letter from Silicon Valley. Disponível em: <https://www.newyorker.com/news/letter-from-silicon-valley/the-complicated-legacy-of-stewart-brands-whole-earth-catalog>. Acesso em: 15 nov. 2019.

2. GALLOWAY, Alexander. **Protocol**: how control exists after decentralization. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

3. THACKER, Eugene. Foreword: protocol is as protocol does. In: GALLOWAY, op. cit., p. XIXIV.

4. FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.

5. THACKER, op. cit., p. XIX-XX. Em tradução livre das autoras, “vale a pena notar que o conceito de ‘protocolo’ está relacionado a uma produção biopolítica, uma produção da possibilidade de experiência em sociedades de controle. É nesse sentido que o Protocolo é duplamente materialista – no sentido de corpos em rede inscritos pela informática, e no sentido desta rede bioinformática que produz as condições de experiência”.

ser consumido. Estes protocolos são constituídos por códigos informático-digitais. Temos alguns níveis de protocolos, assim como podemos ter vários níveis de códigos informático-digitais. Existem os protocolos que controlam a infraestrutura física da internet, e outros que funciona através de *proxies*. O proxy age também como intermediário de distribuição de protocolos e pode ser transparente, altamente anônimo, mais difícil de ser rastreado, ou apenas anônimo, com alguma proteção⁶.

No estágio inicial da internet, no início dos anos 1990, estar na rede tinha um caráter lúdico primordial, de descoberta, jogo e anonimato. Isso se manifestava no então hábito de entrar na rede sempre com um avatar, que significa adotar uma identidade cibernética, ou então, mais simplesmente, adotar um *nickname*, um apelido. Tal contexto, que talvez se deva ao conhecimento então mais difundido da arquitetura de rede e das possibilidades de transparência total e sua regulação através de recursos para manter certo anonimato, se modificou radicalmente a partir da expansão da internet como um novo espaço de transação comercial. Assim, tornou-se necessário que todos se identificassem civilmente na rede, de forma que os dados de navegação e preferências poderiam ser associados sem dúvida à identidade civil e a números de registro de navegação que consolidam os dados de consumo tanto objetivo, as compras de produtos, quanto subjetivo, ou seja, as preferências de gosto.

Depois de 25 anos de operação comercial no Brasil, pode-se dizer que usar a internet é fácil. Mas não foi assim desde o princípio, quando era preciso primeiro dominar os códigos de acesso do sistema operacional DOS, da Microsoft, para entrar no computador e na internet (Figura 1), que ainda não era a *World Wide Web* (WWW), interface gráfica criada posteriormente por Tim BernersLee, no ano referência de 1989, segundo a Wikipédia⁷.



Fonte: Wikipédia⁸.

Figura 1: Interface da internet antes da popularização da WWW

6. PÉREZ, Ignacio. El rol de los proxies y protocolos en la investigación de malware. *We live security*, Buenos Aires, 29 maio 2015. Disponível em: <https://www.welivesecurity.com/la-es/2015/05/29/proxies-y-protocolos-investigacion-malware/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

7. TIM Berners-Lee. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 20-]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tim_Berners-Lee. Acesso em: 20 nov. 2019.

8. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bulletin_board_system#/media/Ficheiro:Monochrome-bbs.png. Acesso em: 9 jan. 2020.

Passados no mínimo 40 anos desde este contexto inicial, ao final da primeira década do século XXI, percebe-se que além do esquecimento coletivo sobre o caminho que nos levou até aqui, como a natureza eminentemente técnica da rede e as ideologias de seu projeto técnico, a melhoria das interfaces gráficas cobriu quase totalmente a camada que era mais perceptível na Figura 1: o uso dos códigos informático-digitais, que ocorre em diversos níveis. Por sua vez, estes códigos são direcionados por meios dos *proxies* e protocolos de rede que, por sua vez, também são codificados. Diversas ordens de códigos informático-digitais modelizam⁹ tudo que atravessa os cabos de fibra ótica e alcança os computadores que servem de acesso à internet. São processos constantes de codificação, decodificação e transcodificação. Manovich sugere a seguinte hierarquia de níveis: “interface-conteúdo; sistema operacional-aplicação; página web-código HTML; linguagem de programação de alto nível-linguagem *assembly*¹⁰-linguagem de máquina”¹¹. O que podemos observar neste caso é a necessidade constante de recodificação, enquanto a decodificação é mascarada para o usuário final e só pode ser dada a ver por quem conhece e entende estas diversas ordens de codificação e recodificação.

Como evidência destas necessidades técnicas de recodificação, o símbolo escolhido para o navegador anônimo do Projeto TOR é uma cebola (Figura 2), e foi a metáfora escolhida pela própria comunidade de programadores que desenvolveu esta ferramenta, ilustrando a possibilidade de entrar na internet com o entendimento de que este ambiente é composto por várias camadas de código, como uma cebola. O TOR vai “descascando” cada camada de código, sem deixar rastro. Atravessa *proxies* e protocolos embaralhando números, de modo a não ser rastreável. Esta é uma mudança sociotécnica profunda e pouco conhecida socialmente, pela sua alta especificidade e complexidade. No entanto, percebemos seus efeitos sociais quando fenômenos complexos emergem desta camada anônima da internet.

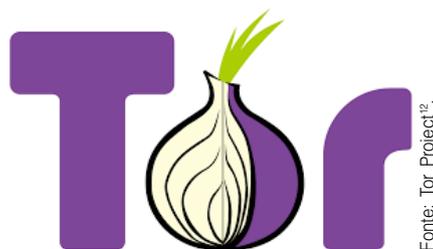


Figura 2: Logotipo do Projeto TOR, que oferece um navegador que torna possível a navegação anônima na internet

Este projeto de anonimato é também um manifesto:

In the 1990s, the lack of security on the internet and its ability to be used for tracking and surveillance was becoming clear, and in 1995, David Goldschlag, Mike Reed, and Paul Syverson at the U.S. Naval Research Lab (NRL) asked themselves if there was a way to create internet connections that don't reveal who is talking to whom, even to someone monitoring the network. Their

9. O conceito de modelização foi proposto por Lotman para entender como os códigos se relacionam em diferentes linguagens de um sistema semiótico de modo a organizar os textos da cultura. LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa, 1978, p. 16.

10. “Assembly ou linguagem de montagem é uma notação legível por humanos para o código de máquina que uma arquitetura de computador específica usa”. LINGUAGEM assembly. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2016]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Assembly>. Acesso em: 25 out. 2010.

11. MANOVICH, Lev. Database as symbolic form. **Convergence**, Thousand Oaks, v. 5, n. 2, p. 81-99, 1999, p. 97, tradução nossa. Destacamos que a linguagem de alto nível é capaz de realizar operações mais refinadas e abstratas, como as previstas nos softwares, e que a linguagem Assembly está relacionada com a linguagem da máquina (também chamada de baixo nível).

12. Disponível em: <https://www.torproject.org/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

answer was to create and deploy the first research designs and prototypes of onion routing.

The goal of onion routing was to have a way to use the internet with as much privacy as possible, and the idea was to route traffic through multiple servers and encrypt it each step of the way. This is still a simple explanation for how Tor works today¹³.

Podemos dizer, então, que entender a mediação técnica que ocorre no consumo de informação pela internet é fundamental. Esta mediação se desenvolve em um constante aprimoramento dos códigos nestes diversos níveis, sejam os códigos de máquina, que permitem que os hardwares processem de forma cada vez mais rápida, sejam os de software, com o aperfeiçoamento dos algoritmos e suas funções. Quem domina os códigos domina o processo de circulação. Esta dominação, no sentido estrito da palavra, ou seja, de controle, é também fragmentada. Alguns dominam os códigos em nível de máquina, outros de software, outros, ainda, os códigos da circulação de conteúdo em determinados formatos, como os formatos de busca, cujo maior representante é o Google, que domina seus próprios códigos, já que são propriedade privada. Assim, aqueles que dominam os códigos passam a controlar o acesso a conteúdos e ainda, mais do que o acesso, a forma como este se dá.

Quem controla totalmente os códigos? Talvez nunca saberemos ao certo, mas sabemos que potencialmente este controle é de quem tem o conhecimento necessário tanto para elaborar novos códigos quanto para quebrar os códigos proprietários. Estes indivíduos podem atuar em empresas ou de forma independente, como hackers ou crackers, aqueles que quebram códigos porque ou querem entender como funcionam, ou têm algum objetivo escuso. Quando a quebra dos códigos beira o impossível, é necessário entender a sua dinâmica para então manipulá-los indiretamente. Isso aconteceu, por exemplo, no caso das eleições norte-americanas, quando a Cambridge Analytica comprou os dados e metadados de usuários e pôde elaborar um código algoritmizado para o processamento destes dados visando certos efeitos cognitivos baseados em análises psicométricas calculadas para atingir determinados efeitos, leia-se: para influenciar o voto em determinado candidato.

Desta forma, os códigos de diversas ordens criam um novo modelo de negócio que é também a dinâmica de consumo de conteúdo contemporânea, tal como podemos visualizar no Quadro 1.

Nestes níveis, se dá de forma contínua o aprimoramento da mediação do código, cada vez mais eficiente do ponto de vista do seu processamento pela máquina. O problema de dominação dos códigos atinge contemporaneamente uma dimensão geopolítica. Um recente aplicativo chinês de consumo de vídeos, o TikTok, alcançou grande sucesso nos Estados Unidos em 2019¹⁴. Cada pessoa pode facilmente gravar e postar um vídeo no aplicativo e categorizá-lo de acordo com uma *hashtag*. Este termo é usado para designar uma ou mais palavras-chave precedidas pelo símbolo #, que servem à

13. HISTORY. In: TOR Project. Seattle: The Tor Project, 2011. Disponível em: <https://www.torproject.org/about/history/>. Acesso em: 27 dez. 2019. Tradução livre das autoras: "Na década de 1990, a falta de segurança na internet e sua capacidade de ser usada para rastreamento e vigilância estavam se tornando claras e, em 1995, David Goldschlag, Mike Reed e Paul Syverson, do Laboratório de Pesquisa Naval dos EUA (NRL), se perguntaram se havia uma maneira de criar conexões com a internet que não revelassem quem está falando com quem, nem mesmo para quem monitorasse a rede. Sua resposta foi criar e implementar os primeiros projetos de pesquisa e o protótipo de roteamento de cebola. O objetivo do roteamento de cebola era ter uma maneira de usar a internet com o máximo de privacidade possível, e a ideia era rotear o tráfego através de vários servidores e criptografá-lo a cada passo do caminho. Essa ainda é uma explicação simples de como o Tor funciona hoje."

14. HERN, Alex. Revealed: how TikTok censors videos that do not please Beijing. *The Guardian*, London, 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2019/sep/25/revealed-how-tiktok-censors-videos-that-do-not-please-beijing>. Acesso em: 14 out. 2019.

organização de conteúdos em diversas plataformas, como o Twitter, uma das primeiras a utilizá-lo de forma coletiva.

Assim, se realize um evento, por exemplo, e quero divulgá-lo na internet de forma descentralizada, designo uma *hashtag* para ele, como “#evento2019”. A partir da utilização desta *hashtag* em todas as fotos, textos, vídeos, posso recuperar o conteúdo de diferentes pessoas sobre o mesmo tema. Shirky¹⁵ utilizou a expressão “organizar sem organizações” para descrever este fenômeno. É com esta dinâmica que o TikTok funciona. Porém, nota-se que dentro do aplicativo não circulam temas sensíveis ao governo chinês, como o uso das palavras-chave *Tiananmen Square* ou *Tibetan Independence*, e também não há nada de vídeos dos protestos em Honk Kong, que ocorreram intensivamente desde junho de 2019. O aplicativo tem 500 milhões de usuários no mundo inteiro e preocupa o Ocidente por poder estar moldando a percepção de mundo destas pessoas com base no que os chineses entendem sobre “o que é o mundo”, exercendo uma moderação censória de conteúdos ou, podemos dizer, uma ação humana deliberada sobre os códigos¹⁶, exercitando o controle a partir de um estilo de gerenciamento¹⁷.

Quadro 1: Níveis possíveis de codificação na dinâmica de extração e processamento de dados

1. Extração de dados	Treinar a sociedade para extração de seus dados de diversas ordens, individuais e/ou de associação coletiva, e naturalização deste processo.
2. Transformar dados em metadados	A partir dos dados coletados, gerar metadados possíveis.
3. Processar com algoritmos	Mapear padrões de consumo objetivo e subjetivo; cruzar estes padrões com a “média” do Big Data.
4. Orientar para o consumo objetivo/ subjetivo	Consumo a partir do modelo de negócio, mas também mediação dos processos sociais como um todo (triagens, policiamento, educação, segurança pública etc.).
5. Reforças padrões; gerar novos padrões	Padrões de preferências de consumo individual passam a ser reforçados. Padrões de inclusão e/ou exclusão social também podem ser reforçados.

Fonte: elaborado pelos autores.

15. SHIRKY, Clay. **Lá vem todo mundo**: o poder de organizar sem organizações. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

16. HERN, op. cit.

17. THACKER, op. cit.

2. ASSOMBROS DA AUTORREFERENCIALIDADE EM APONTAMENTOS CRÍTICOS

A relação entre dominação e controle dos códigos informático-digitais parece ter criado uma estratégia de uso de caráter determinista, certo e inabalável, seja quando se refere à impossibilidade de rastreamento ou quando mapeada pelas esferas de controle geopoliticamente configuradas. Tornados usuários, os cidadãos que carecem não apenas de poder aquisitivo, mas também de inteligência para ter acesso real aos privilégios dos sistemas informático-digitais, parecem perder a capacidade de reflexão crítica.

Se existe uma característica fundamental aos estudos de teoria da comunicação, trata-se do desenvolvimento da compreensão crítica dos meios, seus códigos e linguagens, no âmbito de sua historicidade, de modo a alcançar suas dimensões socioculturais que excedem a materialidade técnica. Logo, é chegada a hora de enfrentarmos a dimensão da crítica dos meios potencializando o que se afirmou até aqui sobre o papel e o poder dos códigos das mídias informático-digitais. Para isso, há que se enfatizar a abordagem dos usos sociais, deslocando o foco da eficiência e previsibilidade para a imprevisibilidade da produção de significados no vasto campo da “ecologia semiótica”¹⁸ e do paradigma moral que os signos icônicos instauraram em termos éticos¹⁹.

Sem perder de vista que o determinismo protocolar sustenta a mobilidade e eficiência dos sistemas informáticos no tratamento de dados, interessa debater a noção segundo a qual tais procedimentos marcam uma mudança sociotécnica profunda e pouco conhecida socialmente, como se afirmou anteriormente, devido à alta especificidade e complexidade. Considerando que o estudo dos sistemas de grande complexidade, da emergência e até mesmo da quebra de códigos são contemporâneos de conquistas científicas do pós-guerra, ganha evidência que os avanços no entendimento dos sistemas entrópicos no contexto da segunda lei da termodinâmica introduzem noções de indeterminismo, incerteza e imprevisibilidade²⁰, abrindo possibilidades para investigações críticas no interior das novas realidades sociotécnicas. Um fenômeno particular dos processos sociotécnicos merece atenção: o fenômeno que o cientista cognitivista Douglas Richard Hofstadter²¹ denominou como “autorreferencialidade”.

Autorreferencialidade designa todos os processos de recursão, onde quer que eles aconteçam. Na computação, designa a operatividade de programas que mobilizam seus próprios constituintes para realizar cálculos, tal como o processo randômico numérico. Na linguagem, a função metalinguística²² volta-se sobre si mesma para produzir significados. Na biologia, entende-se por autorreferência o desenvolvimento celular em que a própria célula se regenera num processo de autopoiese²³. Na literatura e nas artes, a autorreflexividade questiona procedimentos em favor da criatividade e da crítica dos meios e processos de produção de sentido. Em todos estes campos ressoa a presença de um dos símbolos ancestrais da autorreferência: o Ouroboros, a serpente/dragão que come a própria cauda²⁴.

18. VOLLI, Ugo. Factoides y mneмос: por una ecología semiótica. In: TALENS, Jenaro (dir.). **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1990, p. 129-135.

19. COLOMBO, Fausto. El ícono ético: la imagen de síntesis y un nuevo paradigma moral. In: TALENS, Jenaro (dir.). **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1990, p. 145-156.

20. LOTMAN, Juri. **The unpredictable workings of culture**. Tallinn: Tallinn University Press, 2013; PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**. Brasília, DF: Editora UnB, 1997.

21. HOFSTADTER, Douglas. **Godel, Escher, Bach: an eternal golden braid**. New York: Basic Books, 1979.

22. JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118-162.

23. MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Dolmen, 1997; MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy, 1995

24. O poeta francês Paul Valéry dedicou ao mito do Ouroboros um de seus mais ousados poemas: *Ébauche d'Un Serpent* (Esboço para uma serpente), traduzido para o português pelo poeta brasileiro Augusto de Campos. CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry: a serpente e o pensar**. São Paulo: Brasiliense, 1984.



Fonte: desenho de Theodoros Pelecanos (Wikipedia)²⁵.

Figura 3: Ouroboros

À luz da autorreferencialidade, pode-se inferir que nenhum entendimento pode prescindir de estudos sobre seus próprios meios de produção, o que sustenta a demanda de examinar as relações socioculturais segundo um viés da crítica dos meios em sua história e historicidade, o que equivale a focalizar os códigos informático-digitais na linhagem do desenvolvimento histórico dos demais códigos culturais. De saída, há pressupostos a serem observados: (1) a racionalidade técnica não é privilégio da elaboração dos códigos informático-digitais, mas do desenvolvimento da técnica, como nos lembra Walter Benjamin²⁶; (2) os códigos são convenções criadas socialmente em diferentes campos do saber; (3) o controle dos códigos não surge com a internet; e (4) a tecnocultura informática integra o processo de cibernização da cultura instaurado no bojo de muitas descobertas científicas. Se pensado no contraponto dos fenômenos da autorreferencialidade em que os sistemas sociais, humanos, revelam-se sistemas de altíssima complexidade, fora do alcance de qualquer equiparação, o problema da dominação e do controle certo não se coloca como obstáculo epistemológico intransponível, como o campo de forças e de disputas técnicas nos faz crer. Ocorrências atuais em circulação abrem caminho para se pensar nos limites em que certezas escapam aos padrões tão rigidamente programados.

Campanhas educativas transmitidas pelo rádio – o meio ainda mais eficiente para atingir os polos mais distantes e de difícil acesso no país – são enunciadas como um sinal de alerta às mensagens duvidosas que circulam pelas redes sociais das mídias móveis ao longo dos últimos anos (2018-2019). O alerta declara: “essa é uma mensagem [ou notícia] falsa”. Não é preciso muita teoria para perceber que a frase enunciada consiste em um paradoxo: a frase está correta, contudo, a relação com sua referência não: uma mensagem (notícia) só pode ser verdadeira; se for falsa, não é mensagem. Estamos diante das

25. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Ouroboros#/media/File:Serpiente_alquimica. Acesso em: 9 jan. 2020.

26. BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 71113.

mazelas de um enunciado inquietante, autorreferencial. Significação autorreferencial tem sido objeto de estudo privilegiado de disciplinas linguísticas e deveria sê-lo de todas as ciências que gravitam em torno da linguagem, colocando em risco e desafiando a referencialidade do signo²⁷.

O debate contemporâneo que afeta e assombra diferentes campos da reflexão teórica gravita em torno de um problema de autorreferencialidade: as *fake news* que, num passado não muito distante, eram entendidas como “factoides”²⁸ ou, ainda, como “rumores”, em documentação de Morin²⁹ sobre o pós-segunda guerra mundial, a respeito dos boatos de que Hitler ainda estaria vivo. Ainda que seja produção da comunicação em rede de telefonia móvel e internet, assim como as *fake news*, o factóide³⁰ surge como um neologismo no contexto da geopolítica da língua inglesa estadunidense quando da expansão da imprensa e do *media power* na era da comunicação de massa; não é produto, pois, da internet.

Não obstante a crise esteja instalada e, cada vez mais, ameace o universo de sentidos nas produções comunicacionais, a autorreferencialidade e todo o campo conceitual do ruído, entropia, simulacros, autopoiese, controle e segunda lei da termodinâmica continuam sendo objetos do interesse dos físicos, dos engenheiros e dos teóricos da informação, informática, cibernética, mas não dos teóricos da comunicação e da linguagem. Temos aqui um real obstáculo epistemológico a impedir conquistas de conhecimento.

Os assombros que nos afetam nos levam a desconfiar de tais preceitos, afinal, não há como duvidar dos ruídos sintéticos que nos afrontam nesses tempos sombrios, colocando em risco aquilo que define nossa condição cultural-antropológica: a interação humana e a autonomia de produção de discursos. Os meios digitais em suas redes telemáticas e informáticas de informação³¹ mudaram a ecologia dos sistemas comunicacionais, colocando em evidência os agentes da racionalidade técnica e o campo de forças que se esparramam irreversivelmente pelas relações sociotécnicas.

Sem desdenhar das ameaças, nossa arma continua sendo o pensamento traduzido em signos das linguagens da comunicação. Logo, não há por que não enfrentar os desafios recorrendo às teorias que, queiramos ou não, examinam conceitos pertinentes ao mundo da comunicação, tal como colocado na primeira parte deste artigo. Este é o principal objetivo de nossa contribuição ao debate contemporâneo em pauta que pode, sem dúvida, abrir caminhos explicativos por entre seus ruídos sintéticos de factoides, *fake news*, memes e todos estes movimentos entrópicos do mundo não determinista.

No afã de construção de um mundo sintético, baseado no cálculo numérico e em combinatórias de possibilidades infinitas, os processos autorreferenciais resultam diretamente do trabalho de códigos da linguagem informática. O núcleo duro do sistema informático depende, pois, de algoritmos, não de referentes analógicos. Trata-se de “um autêntico produto da simulação”³².

Sabemos que sem código nenhuma linguagem e nenhuma cultura se sustentam. A civilização ocidental teve seu desenvolvimento marcado pela descoberta do alfabeto e a conseqüente invenção da escrita, que se tornou a força multiplicadora

27. COLOMBO, op. cit.

28. VOLLI, op. cit.

29. MORIN, Edgar. **O ano zero da Alemanha**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

30. O sufixo “oide” acrescenta um significado depreciativo à palavra (tal como em “debiloide”, “intelectualoide”, “humanoide” etc.). VOLLI, op. cit.

31. Informação e informática designam entidades distintas. Como nos esclarece Gianfranco Bettetini, “informação se refere à determinação do que é determinável: um determinável que, na tradição aristotélica, está representado pela matéria e que, na perspectiva lógica de quantificação da informática, se reduz a uma relação de alternativa binária que supõe uma decisão de escolher entre duas possibilidades”. Informação significa, pois, quantidades; informática, cálculos de operações matemáticas. BETTETINI, Gianfranco. *Las ambigüedades del sujeto informador*. BETTETINI, Gianfranco. **La conversación audiovisual**. Madrid: Cátedra, 1996, p. 63.

32. YOUNGBLOOD apud COLOMBO, op. cit. p. 156.

de códigos. Como entender o mundo audiovisual em que vivemos sem compreender a dinâmica dos códigos fotográficos da luz produtores de imagens que dominam os ambientes culturais? O mesmo se pode dizer dos códigos informático-digitais. Contudo, os códigos são convenções culturais frutos de conquistas intelectuais.

Do ponto de vista histórico, o surgimento da escrita colocou como desafio não apenas o aprendizado de um código, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas para sua leitura. Para os historiadores da cultura, a grande invenção da escrita não se concentra na aquisição do código alfabético, mas sim no surgimento do homem leitor. O homem leitor é o agente da leitura, e esta é a grande força que desencadeou o exponencial evento civilizatório na magnitude de sua expansão em constante devir. Frutos de tal empreendimento, só podemos lastimar que a tão proclamada cultura digital até agora não parece disposta a potencializar nenhuma capacidade humana, uma vez que o leitor foi relegado à mera condição de usuário. Somos apenas consumidores de um mercado de consumo, ignorantes analfabetos das mídias digitais. Podemos dizer que, sob este ponto de vista, o modelo de negócio implantado pela internet foi bem-sucedido, já que chances de leitura crítica diminuem drasticamente se não enfrentarmos a diferença entre a formação de cidadãos e usuários.

Assim, se coloca à nossa frente o grande paradoxo dos códigos autorreferenciais do ambiente virtual digital: o radical distanciamento entre a mão – nossos dígitos – e o nosso cérebro. Não foi a conexão entre mão e córtex cerebral que condicionou a distinção entre homem e símio, capacitando nossos ancestrais a se manterem em pé, libertando as mãos para realizar tarefas³³. Estaríamos condenados à ignorância daqueles que apenas surfam nas ondas da superficialidade das redes digitais se não fosse a possibilidade de compreender o funcionamento dos códigos digitais, de sua capacidade gerativa de simular mundos virtuais e do desenvolvimento de linguagens artificiais que movimentam informações e comunicação. Concentremo-nos no entendimento dos códigos e dos ambientes que eles desenvolvem.

Aprendemos com M. McLuhan³⁴ que os meios geram ambientes, uma vez que conjugam diferentes modos de processar a informação disponível e torná-la acessível à percepção, cognição e interação humana. Assim entendia o meio de comunicação: aquele que age por mediações ambientais. Para McLuhan, um ambiente assim constituído movimentava um processo de cibernética da comunicação e da cultura, visto que o processamento de informação disponível nos ambientes conjugava ações de diferentes fontes, a saber, ambiental, humana e maquínica, o que demanda um exercício de controle em luta contra a entropia. Em consequência, para compreender a natureza e a ação dos meios, há que se situar a informação no centro do universo comunicativo. Tal entendimento não foi levado a sério, para o azar das gerações futuras que no século 21 nascem, crescem e vivem em conexões de redes em ambientes virtuais – de simulação em redes autorreferenciais sujeitas a todo tipo de entropia.

Umberto Eco teve mais sorte: tornou-se um semiotista respeitado cuja ousadia o levou a avançar muitas das propostas anunciadas pelo guru canadense. Em um

33. ENGELS, Friedrich. Humanização do macaco pelo trabalho. In: ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 215-217.

34. MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. *O meio são as mensagens: um inventário de efeitos*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

artigo provocativo, Eco³⁵ desenvolve a ideia de McLuhan segundo a qual os meios assumem o controle do processo produtivo da informação e, por conseguinte, do poder – o que esperamos ter abordado de modo satisfatório na primeira parte do artigo. A argúcia de Eco nos obriga a acompanhar seu pensamento com mais vagar.

Ao redefinir o código a partir de suas funções, Eco afirma: “um código é um sistema de possibilidades pré-fixadas e só com base no código estamos aptos a determinar se os elementos das mensagens são intencionais (desejados pela fonte) ou conseqüência do ruído”³⁶. Com isso, confere aos diferentes usos do código a prerrogativa de incorporar determinado conteúdo e de ampliar o campo interpretativo de suas possibilidades, firmando assim a ideia de que “o universo das comunicações de massa está repleto dessas interpretações discordantes; diria que a variabilidade das interpretações é a lei constante das comunicações de massa”³⁷. Com isso, Eco reafirma não só que “a mensagem depende do código”, como também que o uso dos códigos são incontroláveis e completamente imprevisíveis: “não são controláveis nem pela vontade privada, nem pela coletividade”³⁸. Em última análise, trata-se de considerar que o uso dos códigos implica redimensionar não a codificação de partida nem a descodificação dentro do registro correspondente, mas sim a recodificação, quando o destinatário aciona as mensagens com os códigos de seu universo vivencial, de seu repertório intelectual e de sua habilidade crítica.

A internet está longe de desenvolver a habilidade intelectual apresentada por Eco, embora haja iniciativas que mereçam ser examinadas como, por exemplo, aquela proposta pela operação semiótica em voga na internet chamada de *dog whistle*, que é verbete na Wikipedia como *Dog-whistle politics*³⁹. A operação consiste em emitir uma mensagem política que parece significar algo para a população em geral, mas que tem um significado diferente ou mais específico para um outro subgrupo, já pré-determinado nesta estratégia de comunicação. Como se sabe, os apitos de cachorro emitem frequências que os humanos não podem ouvir. O código recodificado agiria então como o apito que ressoa numa frequência que os humanos não conseguem ouvir, mas que os cachorros conseguem. O mesmo acontece com aquilo que é audível só pelos grupos munidos do código para decifrar o código emitido.

Diante dessa ambivalência dos códigos, que compromete a consagrada ideia de que os meios transmitem ideologia da sociedade industrial de modo unilateral, Eco propõe a necessidade de uma conduta de guerrilha semiológica que pode ser compreendida pelo raciocínio que se segue.

Se quiserem uma formulação menos paradoxal, direi: a batalha pela sobrevivência do homem como ser responsável na era da comunicação não é vencida lá onde a comunicação parte, mas aonde ela chega. Se falei em guerrilha é porque nos espera um destino paradoxal e difícil – digo a nós, cientistas da comunicação e técnicos da comunicação: justamente enquanto os sistemas de comunicação preveem uma só fonte industrializada e uma só mensagem que chegará a um público disperso no mundo inteiro, nós teremos que ser capazes de imaginar sistemas de comunicação complementar que nos permitam atingir cada grupo humano

35. ECO, Umberto. Guerrilha semiológica. In: ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 165-175.

36. *Ibidem*, p. 168.

37. *Ibidem*, p. 171.

38. *Ibidem*, p. 172.

39. DOG-whistle politics. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 20--]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Dog-whistle_politics. Acesso em: 20 nov. 2019.

isolado, cada membro isolado do público universal, para discutir a mensagem que chega à luz dos códigos de chegada, confrontando-os com os de partida⁴⁰.

Formulações como essas marcaram as grandes querelas teóricas dos estudos de comunicação ao longo da segunda metade do século XX e assim permaneceram. Pouca ou quase nenhuma atenção lhes foi dedicada pelos estudiosos dos meios uma vez que o código, na episteme comunicacional dos meios de massa, foi considerado um sistema de informação fechado, restrito a sua unicidade. O entendimento do código único da língua como um processo naturalizado, por exemplo, marcou apenas o início de um grande desentendimento. Enveredar por esse caminho é tarefa inglória, logo, mudar o rumo da abordagem sem fugir do problema pode representar um ganho de conhecimento. Parece ter sido esta a opção de Stuart Hall ao encaminhar estudos sobre mediações culturais – também, tal como Eco, a partir de estudos da televisão – voltadas para o circuito da codificação e decodificação, avançando assim a proposta de Eco de estudar os “códigos de chegada” como estratégia de luta pela sobrevivência na era da comunicação.

O diálogo com Hall parte de uma noção que nos é muito cara: a importância da leitura dos códigos culturais nos contextos das interações situadas no interior da ecologia semiótica da comunicação e das práticas que as relações políticas transformam em discursos. É pela leitura que a trama de tais interações enreda seus desafios. Quem fala em leitura fala, portanto, de produção discursiva de linguagem, de esferas de refrações signícas e de complexidades.

Para Hall, produção discursiva delimita um tipo de produção singular e distintiva entre as produções de nossa sociedade, visto que o discurso é produção signíca codificada. Considerando que a decodificação discursiva só se efetiva quando da circulação social, aquilo que foi codificado entra na dinâmica da interação e se transforma no movimento de sua enunciação⁴¹. Assim, “no momento em que um evento histórico é posto sob o signo do discurso, ele é sujeito a toda a complexidade das ‘regras’ formais pelas quais a linguagem significa”⁴². Além da assimetria entre momento de codificação e de decodificação, a distinção entre códigos da fonte e códigos de recepção evidencia as ações que tanto transmitem quanto distorcem o que foi codificado, denunciando os ruídos potenciais do processo de circulação e de decodificação ou, como afirma Hall⁴³, “o que são chamadas de ‘distorções’ ou ‘mal-entendidos’ surgem precisamente pela falta de equivalência entre os dois lados na troca comunicativa”. Eis uma lição educacional de leitura dos meios de comunicação legado pelos estudos de televisão, que merecem ser reposicionados com relação aos meios digitais que operam uma diversidade de códigos, particularmente porque eles se organizam a partir do que Hall⁴⁴ define como “paradigma semiótico” configurado pelos signos icônicos⁴⁵.

A complexidade que nos afronta advém da dominante discursiva produzida pelos signos icônicos, aqueles que traduzem o mundo tridimensional em signos bidimensionais (como as formas audiovisuais) ou numéricos (como as formas digitais). Refrações que não escapam nem mesmo aos códigos que parecem naturalizados, tamanha é a similaridade produzida entre as condições perceptivas

40. ECO, op. cit., p. 173.

41. HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 365-381. Ver também FAUSTO NETO, Antônio. Enunciação, auto-referencialidade e incompletude. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 78-85, 2007.

42. HALL, op. cit., p. 366.

43. *Ibidem*, p. 369.

44. *Ibidem*, p. 370.

45. Sob a denominação de ícone, o estudo semiótico entende a construção signíca orientada pelos processos de similaridade entre instâncias que naturalmente não apresentam nenhuma conexão ou correspondência, uma vez que resultam da mediação de códigos convencionalizados para representar o que se afirma. Lembremos aqui do consagrado estudo de Michel Foucault sobre a tela de René Magritte, *La trahison des images* (A traição das imagens), em que a frase aposta à tela – “Ceci n’est pas une pipe” (Isto não é um cachimbo) – é examinada como paradoxo e autorreferencialidade. O ícone afirma que se trata de um desenho de um cachimbo, não equivalente ao cachimbo do mundo empírico, enquanto a percepção do espectador lhe diz o contrário, ainda que ele saiba que o desenho não se presta à degustação de quem fuma. FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

de quem entra em contato com eles. Contudo, como entendeu Hall, “essas condições de percepção são o resultado de um conjunto de operações altamente codificadas, ainda que virtualmente inconscientes – são decodificações”⁴⁶.

Ao examinar a construção icônica da tridimensionalidade pelas imagens audiovisuais, Hall produziu seu alerta:

Uma vez que o discurso visual traduz um mundo tridimensional em planos bidimensionais, ele não pode, é claro, ser o referente ou o conceito que significa. O cão, no filme, pode latir, mas não pode morder! A realidade existe fora da linguagem, mas é constantemente mediada pela linguagem ou através dela: e o que nós podemos saber e dizer tem de ser produzido no discurso e através dele. O “conhecimento” discursivo é o produto não da transparente representação do “real” na linguagem, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais. Assim, não há discurso inteligível sem a operação de um código. Os signos icônicos são, portanto, signos codificados também – mesmo que aqui os códigos trabalhem de forma diferente daquela de outros signos. Não há grau zero em linguagem⁴⁷.

A grave distorção promovida pelo desconhecimento da dialética que os signos icônicos representam se encarrega de simplificar a decodificação, ignorando a convencionalidade dos códigos que surgem, assim, naturalizados como se fossem instâncias transparentes de universos referenciais da realidade. O alerta de Hall merece ser aprendido:

A operação de códigos naturalizados revela não a transparência e “naturalidade” da linguagem, mas a profundidade, o caráter habitual e a quase-universalidade dos códigos em uso. Eles produzem reconhecimento aparentemente “naturais”. Isso produz o efeito (ideológico) de encobrir as práticas de codificação presentes. Mas não devemos deixar que as aparências nos enganem. Na verdade, o que os códigos naturalizados demonstram é o grau de familiaridade que se produz quando há um alinhamento fundamental e uma reciprocidade – a consecução de uma equivalência – entre os lados codificador e decodificador de uma troca de significados⁴⁸.

Para o arremate de seu argumento, Hall convoca Eco, para quem os signos icônicos “parecem com objetos do mundo real porque reproduzem as condições perceptivas (ou seja, os códigos) de quem os vê”⁴⁹.

Se é na instância do signo que as distorções acontecem, podemos reformular algumas questões postas inicialmente. A primeira diz respeito ao poder dos códigos e ao controle que, em seu nome, é exercido por forças hegemônicas. Se a capacidade de leitura é, de fato, uma força de intervenção transformadora, o mesmo dispositivo da inteligência humana que constrói códigos pode quebrá-lo. Não foi esta a missão de Alan Turing em favor das tropas aliadas no final da segunda guerra mundial? Pesadas as distâncias históricas, o mapa das hegemônias geopolíticas do contexto contemporâneo demanda intervenções semelhantes (não equivalentes). Contudo, faltam investimentos para que pessoas deixem de ser apenas usuários para se tornarem cidadãos conscientes dos desafios a serem vencidos. Para a manutenção de um modelo econômico baseado no consumo nos ambientes digitais, este desafio literalmente não faz sentido. Portanto, este só pode ser empreendido a partir da educação para a comunicação. O domínio dos

46. HALL, op. cit., p. 6.47
.Ibidem, p. 371.

48. Ibidem, p. 370.

49. ECO apud HALL, op. cit., p. 371.

códigos é apenas o início de um longo processo cujo caminho é refeito a cada novo lance de dados da imprevisibilidade cultural. Se antepassados apostaram na educação do homem-leitor, por que nós vamos desistir?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da ignorância em relação aos meios informático-digitais da tecnocultura não pode prescindir de um projeto alfabetizador cuja iniciação não difere do aprendizado adquirido com os outros códigos. O aprendizado da escrita alfabética nos dotou de habilidades perceptuais e cognitivas para desenvolver outros códigos e outras habilidades. Agora, estamos em uma outra etapa de alfabetização que, a exemplo da metáfora da cebola, implica a adoção de uma educação que contemple as diversas camadas que compõem os meios informático-digitais e suas dinâmicas, como demonstrado no Quadro 1.

Os meios técnicos não são apenas fruto da racionalidade técnica. O valor cultural de cada um deles vincula-se ao patrimônio legado pela ecologia semiótica formado pela diversidade de códigos culturais. Exercitamos a caligrafia para o desenvolvimento da escrita verbal; aprendemos o funcionamento da câmera para aprender a escrever com luz dos códigos fotográficos e cinematográficos; e assim também há que se desenvolver e implementar projetos de alfabetização com os códigos informático-digitais, tarefa que envolve o concurso das linguagens da comunicação (verbais, visuais, sonoras, audiovisuais) e da programação no núcleo duro de suas atividades. Evidentemente que o fruto desse conjunto de escritas se traduz em domínio dos signos icônicos em sua geração pelos códigos informático-digitais.

Domínio das linguagens icônicas implica ganhos de conhecimento e ampliação de repertório que dignificam a sociedade humana com suas próprias conquistas, inventos, criações. Tal é o domínio da autorreferencialidade que nos compete conhecer, praticar, compartilhar e multiplicar, de modo a extinguir a ignorância da raiz, que insiste em nos converter em usuários de bens materiais que em nada contribuem para dignificar a existência humana no planeta. Não se trata de negar o uso que fazemos da técnica e da tecnologia, mas da educação para sua utilização a partir de competências semióticas que envolvem o aprendizado dos códigos em jogo, como discutimos previamente, e também a educação para as qualidades humanas de reflexão, o que demanda tempo para o desenvolvimento do pensamento. Caso contrário, nosso pensamento se converterá apenas em cálculo, como adverte o filósofo da comunicação Byung-Chul Han⁵⁰ nos seus recentes trabalhos sobre a adoção da lógica que expomos como lógicas de vida para a humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica. *In*: BENAJMIN, Walter. **Sobre arte, técnica e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 71113.

50. HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017a; *Idem*. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017b; *Idem*. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017c.

- CAMPOS, Augusto de. **Paul Valéry: a serpente e o pensar**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BETTETINI, Gianfranco. Las ambigüedades del sujeto informador. BETTETINI, Gianfranco. **La conversación audiovisual**. Madrid: Cátedra, 1996. p. 63-70.
- COLOMBO, Fausto. El ícono ético: la imagen de síntesis y un nuevo paradigma moral. In: TALENS, Jenaro (dir.). **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1990. p. 145-156.
- DOG-whistle politics. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 20–]. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Dog-whistle_politics. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ECO, Umberto. Guerrilha semiológica. In: ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 65-75.
- ENGELS, Friedrich. Humanização do macaco pelo trabalho. In: ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FAUSTO NETO, Antônio. Enunciação, auto-referencialidade e incompletude. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 78-85, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- GALLOWAY, Alexander. **Protocol: how control exists after decentralization**. Massachusetts: The MIT Press, 2004.
- HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 365-381.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017a.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017b.
- HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017c.
- HERN, Alex. Revealed: how TikTok censors videos that do not please Beijing. **The Guardian**, London, 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2019/sep/25/revealed-how-tiktok-censors-videos-that-do-not-please-beijing>. Acesso em: 14 out. 2019.
- HISTORY. In: TOR Project. Seattle: The Tor Project, 2011. Disponível em: <https://www.torproject.org/about/history/>. Acesso em: 27 dez. 2019.
- HOFSTADTER, Douglas. **Godel, Escher, Bach: an eternal golden braid**. New York: Basic Books, 1979.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118-162.

LINGUAGEM assembly. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2016]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Assembly>. Acesso em: 25 out. 2010.

LOTMAN, Iuri. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa, 1978.

LOTMAN, Juri. **The unpredictable workings of culture**. Tallinn: Tallinn University Press, 2013.

MANOVICH, Lev. Database as symbolic form. **Convergence**, Thousand Oaks, v. 5, n. 2, p. 81-99, 1999. Disponível em: <http://con.sagepub.com/content/5/2/80>. Acesso em: 5 maio 2019.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Dolmen, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy, 1995.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. **O meio são as mensagens: um inventário de efeitos**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MORIN, Edgar. **O ano zero da Alemanha**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PÉREZ, Ignacio. El rol de los proxies y protocolos en la investigación de malware. **We live security**, Buenos Aires, 29 maio 2015. Disponível em: <https://www.welivesecurity.com/la-es/2015/05/29/proxies-y-protocolos-investigacion-malware/>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**. 3. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 1997.

SHIRKY, Clay. **Lá vem todo mundo: o poder de organizar sem organizações**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

THACKER, Eugene. Foreword: protocol is as protocol does. *In*: GALLOWAY, Alexander. **Protocol: how control exists after decentralization**. Massachusetts: The MIT Press, 2004. p. XI XXIV.

TIM Berners-Lee. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 20–]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tim_Berners-Lee. Acesso em: 20 nov. 2019.

VOLLI, Ugo. Factoides y mnemos: por una ecología semiótica. *In*: TALENS, Jenaro (dir.). **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1990. p. 129-135.

WIENER, Anna. The complicated legacy of Stewart Brand's "Whole Earth Catalog". **The New Yorker**, New York, 16 nov. 2018. Letter from Silicon Valley. Disponível em: <https://www.newyorker.com/news/letter-from-silicon-valley/the-complicated-legacy-of-stewart-brands-whole-earth-catalog>. Acesso em: 15 nov. 2019.

A alteridade na Educomunicação: estudos de gênero, interseccionalidade e performance

Cláudia Lago

Doutora em Ciências da Comunicação e Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: claudia.lago07@usp.br

Cláudia Nonato

Doutora em Ciências da Comunicação e Editora Executiva da Revista Comunicação & Educação.

E-mail: claudia.nonato@usp.br

Ferdinando Martins

Doutor em Ciências da Comunicação e Docente da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

E-mail: ferdinando.martins@gmail.com

Resumo: a questão da alteridade se consolida no campo da Educação a partir da década de 1990, e aparece como essencial no campo da Educomunicação. Este artigo parte do conceito de alteridade, relacionando-o aos Estudos de Gênero, de Performatividade e ao conceito de interseccionalidade. O objetivo é apresentar chaves que permitam pensar as diferenças que constituem as relações sociais, aproximando estes conceitos da perspectiva educacional. Espera-se, assim, caminhar no sentido de ampliar a compreensão da Educomunicação em sua relação com a emancipação dos sujeitos, em um mundo marcado pelos conflitos com o Outro.

Palavras-chave: educomunicação; alteridade; estudos de gênero; performatividade; interseccionalidade.

Abstract: The issue of Alterity has been consolidated in the field of Education since the 1990s, and it is in the essence of Educommunication studies. This study is based on the concept of Alterity, relating it to Gender Studies, Performativity and Intersectionality. Our goal is to present key concepts that allow us to reflect on the differences making up social relations, bringing such concepts closer to the educative perspective. Therefore, our expectation is to move towards broadening the understanding of Educommunication in its relationship with the subjects' emancipation in a world marked by conflicts with the Other.

Keywords: educommunication; alterity; gender studies; performance; intersectionality.

1. INTRODUÇÃO

As questões ligadas à alteridade são centrais atualmente, com a presença de corpos diferentes, desviantes, não conformados, em cenas antes restritas a sujeitos que incorporavam as normas de gênero, raça e classe (especialmente). Os problemas, as dificuldades e as impossibilidades de coexistência de sujeitos construídos socialmente como diferentes ganham amplitude em um mundo conectado, com a irrupção e a resistência mais visível destes corpos que só eram pensados enquanto submetidos, criando ações e reações, produzindo e provocando atos e políticas em termos globais, nacionais e regionais, tanto de inclusão quanto de exclusão e contenção do que o status quo normativo identifica enquanto o Outro, portanto, o que é diferente.

Este cenário extremamente complexo embaralha conceitos e concepções, amplifica vozes e também as tentativas de silenciamento das vozes. Para qualquer lado que olharmos, a alteridade, entendida no momento enquanto a relação com o Outro, se faz presente, geralmente de forma conflituosa. Na Educomunicação, que aponta constantemente para a construção do dialogismo, da autonomia, da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação do sujeito, a questão da alteridade é tomada como fundamental. Mesmo sem ser problematizada, parte-se do pressuposto tácito de que no campo educacional ela é “dimensão constitutiva”¹, ou seja, faz parte do DNA da área a percepção da relação com o Outro como aspecto central.

A reflexão sobre a alteridade pode adotar várias matrizes teóricas como, por exemplo, a Filosofia, que incorporou o tema tardiamente enquanto questão filosófica, ou a Antropologia, que vive a alteridade como aspecto disciplinar constitutivo, ou a Linguística, a partir especialmente de teóricos como Bakhtin², para quem a relação dialógica com o Outro é o que estabelece a comunicação, ou a Psicanálise, em sua vertente lacaniana, para a qual a constituição dos sujeitos é, sobretudo, sua relação com o Outro, seja ele intra ou extrapsíquico. O que estas matrizes têm em comum é apontar para a complexidade desta relação que nos descentra e transforma, portanto, que nos permite mudar, mas, ao fazer isso, também nos aterroriza, pois tem a potencialidade de solapar nossas certezas.

A alteridade, por isso, sempre é potencialmente conflitiva. Por outro lado, refletir sobre ela leva-nos a pensar o Outro enquanto uma construção social e histórica. É nesse sentido que nos aproximamos do campo dos Estudos de Gênero, que têm se dedicado profundamente à discussão de como o gênero (apontando para outros marcadores sociais também) é construído, instituído e naturalizado contingencial e historicamente em um processo que envolve a participação das tecnologias de gênero³, ou seja, aparatos jurídicos, educativos, religiosos e midiáticos que trabalham em sincronia para constituir os seres humanos, antes mesmo do nascimento, como “homens” ou como “mulheres”, cada qual com suas funções e enquadramentos sociais, papéis e sexualidades atribuídas, em um processo que de tão insistente e permanente transforma a perspectiva binária heterossexual em uma realidade vivida e reverenciada pelos sujeitos como “natural” – e a única

1. SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

2. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

3. LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

4. BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-365, 2006.

5. CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

6. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

7. As narrativas não ficcionais, apesar de construídas e constituídas de forma semelhante às ficcionais, trazem em si um efeito de verdade, tecendo uma teia de significados sobre o que aconteceu/acontece no mundo vivido, e são presença constante nos espaços educativos, tanto como vetores de menção do cotidiano como enquanto objetos passíveis de serem organizados do ponto de vista das estratégias.

8. LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

9. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2012.

10. DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35; FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999. Trabalho apresentado na XXI Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Caxambu, 1988; GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989; GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009; OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

possível. Ao mesmo tempo, subjaz ao conceito de gênero a perspectiva relacional; ou seja, masculino e feminino, homens e mulheres, como as classes e as diferenças étnicas, só se constroem em relação. Além disso, masculino e feminino manifestam-se incessantemente em performances que citam e reiteram comportamentos culturalmente construídos. Assim, não é possível pensar em gênero sem levar em conta outros marcadores sociais, como raça/etnia, classe social, geração, entre outros, em perspectivas necessariamente interdisciplinares e interseccionais⁴.

Pensar a alteridade relacionando-a aos Estudos de Gênero é, portanto, um caminho profícuo para problematizá-la em suas diversas vertentes e leva a um mergulho em outros conceitos, sempre colocados em questão nas discussões e análises dos materiais empíricos: a interseccionalidade⁵ e a performatividade⁶.

Esta aproximação reforça a relação com a perspectiva educacional, já que aponta para as diferenças e os marcadores que constituem as relações sociais. Ao mesmo tempo, reforça o papel da mídia e dos espaços educativos como locus de produção e reprodução das diferenças, tanto em produtos ficcionais quanto não ficcionais⁷ e, também, talvez especialmente, no campo das artes. Os produtos midiáticos e artísticos, sejam eles afeitos ao *mainstream* ou não, são ímpares na construção do Outro em sua diversidade, geralmente tornada perigosa ou exótica, e na construção de narrativas do encontro, da presença e da relação deste Outro com o Mesmo, aquele que é a norma.

2. ALTERIDADE ENQUANTO CONCEITO

A alteridade deve ser percebida dentro de uma dimensão polissêmica do conceito, que se organiza a partir do pressuposto da relação entre diferentes, da relação do Eu com o Outro. Esta dimensão constitutiva do termo, explorada de forma bastante intensa na Filosofia por pensadores como Levinas⁸, Buber⁹ e outros, ou na Antropologia, pela perspectiva de muitos autores e autoras¹⁰, aponta para componentes essenciais: a percepção de que Eu só existe em relação com o/ao Outro e o caráter histórico do Outro, tornado enquanto tal não por natureza ou essência, mas por construção social, uma construção social que determina o que é o Eu e torna tudo o mais o Outro, estabelecendo as regras de pertencimento e, conseqüentemente, as de exclusão.

Como pontuamos anteriormente, a construção de uma alteridade a partir dos Estudos de Gênero é ímpar para exemplificar este movimento. O conceito de gênero ancora-se na perspectiva relacional entre masculino e feminino, ao mesmo tempo que aponta para a não universalidade de categorias como Mulher e Homem, ou seja, permite pensar a não universalidade das demais categorias¹¹ e aponta para a construção social e relacional dos papéis masculinos e femininos. A utilização do conceito de gênero como categoria útil de análise¹² veio reforçar o abandono, por exemplo, da perspectiva universalizante de uma mulher (branca, ocidental), permitindo a percepção de mulheres de diferentes gerações, classes, etnias, na

perspectiva interseccional em que as diferenças de gênero aparecem perpassadas por outros marcadores sociais em

infinidades de diferenças por meio das quais subjetividades são construídas. Diversidades ideológicas, religiosas, políticas e outras, que fazem com que os sujeitos vivenciem de formas singulares suas profissões, credos, movimentos sociais, escolhas políticas, orientações sexuais, casamentos, maternidades, paternidades, relações familiares¹³.

Cabe lembrar, neste contexto, a polêmica frase de Jacques Lacan: “a mulher não existe”, cuja ênfase, segundo ele, deve recair no artigo definido “a”, indicando a não universalidade do sujeito “mulher”. Diferente da categoria “homem” universalizada pelo patriarcado, mulheres são designadas no particular¹⁴. É nesse sentido que podemos pensar a importância e descentramento propostos por um feminismo negro ao apontar que o termo “mulher” designa categorias distintas em uma mesma sociedade, ponto ao qual retornaremos neste texto.

Dessa forma, os Estudos de Gênero apontam para o fato de as relações se darem entre homens e mulheres, entre homens e homens, entre mulheres e mulheres, entre sujeitos que se definem como não binários ou de gênero fluido e os demais gêneros, independentemente de idades e gerações. A categoria gênero “abriu possibilidades conceituais para os estudos de masculinidades, bem com ampliou os espaços acadêmicos dos estudos de sexualidades, objeto comum das militâncias acadêmicas e de movimentos feministas, gays e lésbicos”¹⁵. Os Estudos de Gênero, portanto, ao apontarem para a identidade de gênero como construção social, abrem espaço para se pensar a construção das identidades e subjetividades de forma ampla, por sua vez relacionadas à identificação e à exclusão do que é pensado como “diferente” do Eu, aquele que é o Outro. Mais ainda, esses estudos estão na base da Teoria Queer, que valoriza a singularidade do desejo e a construção da sexualidade com base no um a um, na particularidade de cada sujeito.

Em um primeiro momento, foi a perspectiva dos Estudos de Gênero (e antes, dos Estudos Feministas) que nos ajudou a perceber a construção da norma social, da régua pela qual se fazem as medidas de inclusão em nossa sociedade: homem branco e heterossexual. Este é o ponto nodal da norma em torno da qual gravitam as heteronomias, cada qual mais próxima ou mais afastada deste ponto nodal, até sua completa exclusão do espectro da “humanidade”, como aponta Butler¹⁶.

É necessário, portanto, aprofundar a compreensão sobre corpos que estão fora desta norma e a tessitura desses corpos em sua relação com os marcadores sociais. Nesse sentido, é importante aprofundar uma das perspectivas que dialoga diretamente com os Estudos de Gênero – os Estudos da Performance.

3. PERFORMANCE E EDUCOMUNICAÇÃO

“Estudos da Performance” nomeia uma série heterogênea de trabalhos sobre a performance a partir de campos disciplinares diversos, como a Antropologia, a Sociologia, os Estudos de Gênero, a Teoria do Teatro e a Estética. Envolve, nesse

11. MACHADO, Lia. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (ed.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p. 24-38.

12. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

13. LAGO, Cláudia; LAGO, Mara; MARTINEZ, Monica. Situação dos Estudos de Gênero em Comunicação na América Latina: breve olhar a partir do Brasil. In: OLIVEIRA PAULINO, Ferdinando et al. (org.). **Tradiciones de investigación en diálogo: estudios sobre Comunicación en América Latina y Europa**. Bogotá: Alaic, [2020]. No prelo.

14. Para esta discussão, ver ARÁN, Márcia. Lacan e o feminino: algumas considerações críticas. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 293-327, 2003.

15. *Ibidem*.

16. BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

sentido, uma definição ampla de performance estabelecida por Richard Schechner¹⁷ a partir da Filosofia da Linguagem de John L. Austin e John R. Searle.

O desenvolvimento do conceito de performatividade como chave explicativa para a compreensão da construção da subjetividade, estabelecendo um conceito amplo de performance, engloba práticas artísticas, rituais, atividades esportivas, comportamentos condicionados e engajamento social. O cerne do conceito de performance nessa chave teórica é a reiteração de comportamentos, cuja aprendizagem reforça nos sujeitos seus processos de sociabilização e subjetivação. Nesse contexto, a performance como prática artística é definida por Schechner como uma experiência corporal que desestabiliza o cotidiano por meio da transgressão, compreendendo, portanto, um campo mais específico que a performatividade como comportamento social.

Cabe lembrar que a Teoria dos Atos de Fala de Austin e Searle é central tanto para os Estudos da Performance quanto para os Estudos de Gênero e a Teoria Queer. Em comum, esses referenciais teóricos compartilham a noção de performance como prática permanentemente inacabada, e que toda construção social tem potencial performativo, conforme já apontado por Butler¹⁸.

Dessa forma, ao aproximarmos os Estudos da Performance da Educomunicação, procuramos trabalhar na imbricação entre os processos socioculturais de sociabilização e os processos de subjetivação e formação dos sujeitos. Um dos pilares da Educomunicação desde sua construção como campo disciplinar é promover uma redução da discriminação de sujeitos alijados das formas dominantes de subalternização. A dimensão performática da construção da subjetividade trata, nesse sentido, de remeter, de revelar a imbricação do indivíduo particular em estruturas mais amplas, indicando como a mídia naturaliza e reforça comportamentos.

Assim como a alteridade, a performatividade remete a um Outro histórico. No entanto, trata também de um Outro interno ao sujeito que, inconscientemente ou não, está na base da estruturação particular de cada indivíduo. As formas como padrões culturais propalados pela indústria cultural são incorporadas pelos indivíduos, tornam-se o centro da análise, o que amplia o escopo da Educomunicação, erigindo-a como instrumento de investigação.

Ampliando o escopo para pensar a alteridade, trazemos também à baila o conceito de interseccionalidade que, como definido por Crenshaw¹⁹, aponta para a interdependência das identidades e das relações de poder, o que nos constitui como seres humanos. Não somos apenas mulheres ou homens (para ficar na perspectiva binária). Somos corpos com dimensões de gênero, raça, classe, orientação sexual, geração, enfim, inúmeras dimensões que estão sempre em ação, que nos definem socialmente e sobre as quais pesam e se sobrepõem processos de poder. Não é possível construir esquemas interpretativos sem ter em conta este horizonte. Para aprofundar esta compreensão, vamos nos deter na perspectiva interseccional, partindo do seu início: o feminismo negro.

17. SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. New York: Routledge, 1988.

18. BUTLER, 2003.

19. CRENSHAW, op. cit.

4. FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

O feminismo negro é um movimento de luta e emancipação de diversas estruturas de dominação. Surgiu nos anos 1960, na confluência dos movimentos abolicionista e sufragista, nos Estados Unidos, quando uma combinação de racismo e sexismo excluía as mulheres negras de ambos os movimentos. Tal fato, no entanto, não impediu que as feministas negras participassem da luta, dando apoio aos homens negros do primeiro movimento e às mulheres brancas na luta pelo sufrágio feminino²⁰.

Ao longo do tempo, diversas mulheres negras se destacaram na luta pelo feminismo negro, como as estadunidenses Patricia Hill Collins, Angela Davis e bell hooks, as brasileiras Lélia Gonzales e Conceição Evaristo, entre outras. Atualmente há uma nova geração de jovens mulheres que lutam pelo feminismo negro no Brasil, com o apoio das novas tecnologias e redes sociais. Partindo da premissa de que “o feminismo não pode ser único porque nós mulheres somos diversas”²¹, essas mulheres lutam também contra o pensamento eurocêntrico que deixou marcas nos processos de colonização e subordinação das mulheres negras e indígenas. Na tentativa de uma mudança epistemológica, há um movimento de descolonialidade, para pensar a partir das próprias experiências e incorporar saberes nativos dessas populações que não são consideradas.

Considerados em conjunto, os três temas chaves no pensamento feminista negro – o significado de autodefinição e de autoavaliação, a natureza interligada da opressão e a importância de redefinição da cultura – têm contribuído significativamente na tarefa de elucidar o ponto de vista das e para as mulheres negras. Embora essa conquista seja importante em e para si mesma, o pensamento feminista negro tem contribuições potenciais para oferecer às diversas disciplinas que abrigam os seus praticantes²².

Da crítica ao feminismo branco (por reproduzir o racismo) e ao movimento antirracista (focado nos homens negros) surge o conceito de *interseccionalidade*, termo cunhado e popularizado no meio acadêmico pela jurista norte-americana, feminista e defensora dos direitos humanos Kimberlé Crenshaw, ainda no final dos anos 1980²³. A autora defende a intersecção de gênero com outras identidades, preocupando-se com a relação com raça e como parte da estrutura de dominação.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento²⁴.

Crenshaw utiliza-se da metáfora das avenidas para explicar a interseccionalidade e postula a desigualdade nas diferenças: entre os vários eixos de poder,

20. JABARDO, Mercedes. Introducción: construyendo puentes: en diálogo desde/ con el feminismo negro. JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros: una antología**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-56.

21. LERMA, Betty. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, Cali, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2010, tradução nossa.

22. COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, 2016, p. 115.

23. AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

24. CRENSHAW, op. cit., p. 177.

a raça, a etnia e o gênero constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. Ela ainda inclui outros eixos (ou avenidas) que não são pensados como marcadores de diferença, como a classe, por exemplo. “Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe”²⁵. Crenshaw aborda a desigualdade e a diferença como marcadores e pensa a interseccionalidade a partir da análise contextual. Para ela, quando as diferenças se tornam desigualdades é preciso pensar as formações histórico-sociais que deram origem a essas desigualdades. Ou seja, cada caso é um caso, e não se pode tratar as pessoas como se todas vivessem a mesma situação ou tivessem a mesma história de vida.

Perceber essas intersecções, bem como as formas de subjetivação, é importante para ampliar a perspectiva educ comunicativa como espaço de diálogo e luta, como veremos a seguir.

5. ALTERIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO

O campo da Educomunicação pode ser entendido como um espaço de intervenção que se autonomiza diante dos campos da Educação e da Comunicação, separando-se pela adoção de um corpo de conhecimento, critérios de pertencimento, instâncias de legitimação e regras de legitimidade que, no entanto, ainda estão em discussão. É uma noção que permite trabalhar com um horizonte de disputas e lutas internas, o que às vezes passa despercebido em um locus que ampara sua legitimidade social em conceitos como diálogo e solidariedade. Esta ênfase pode às vezes obscurecer a trajetória histórica do campo, que nasceu acoplado à luta contra a opressão dos excluídos efetivada pelos movimentos sociais²⁶, percebendo os meios como parte de uma indústria cultural, dispositivos de manipulação de mentes e corações.

Com o desenvolvimento, no continente latino-americano, da vertente de Estudos Culturais e Comunicação²⁷, com teóricos como Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini e Guillermo Orozco Gómez, que apontam para a relação intrínseca entre comunicação e cultura, a questão da diversidade, do pluralismo, das identidades culturais, e a conseqüente construção da alteridade, continua-se a enfatizar a chave da desigualdade social, que está na raiz do estabelecimento de muitos dos Outros e se relaciona definitivamente à presença e papel dos meios de comunicação. A questão do pluralismo se converte em um enclave de paradoxos e desafios para a comunicação: o que ali está em jogo são apenas problemas de expressão – um pouco mais de espaço na imprensa, ou de tempo no rádio e na televisão para as minorias ou para os radicais – ou os problemas são de outro calibre e espessura, tanto de uma perspectiva filosófica quanto política²⁸?

Ao mesmo tempo em que teóricos apontam para o papel dos meios como promotores de uma “explosão” da questão da diversidade, pois colocam em jogo inúmeras visões de mundo e inúmeros mundos possíveis, sem deixar de

25. *Ibidem*, loc. cit.

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

27. COGO, D. apud LIMA, Venício. Paulo Freire. In: CIELLI, Adilson et al. (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014, p. 217.

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

reconhecer nos meios uma atividade fragmentadora de uma suposta visão universal, lembram que a diferença é enquadrada dentro de novas amarras.

A questão da alteridade se consolida no campo da Educação a partir da década de 1990, e aparece na espinha dorsal da formação do campo da Educomunicação. Surge também atrelada a uma constelação de outros conceitos, como identidade (seu duplo) e diversidade, pluralismo, diferença, especialmente. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz, podemos observar uma “ascensão da diversidade” neste momento, motivada pela relação social tanto com os conflitos originados pelas diferenças quanto com os movimentos que delas se reivindicam:

As mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal”, revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnicorraciais (sic) e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais²⁹.

As autoras identificam também que esta ascensão tem origens semelhantes nos diversos locais em que aparecem, como “a ineficácia do modelo de assimilação cultural, bem como o acesso diferenciado aos recursos materiais, sociais, simbólicos e o reconhecimento de uma identidade cultural”³⁰. Ao mesmo tempo, apontam para diferenças nacionais na forma do debate, diferenças calcadas quando este se intensificou ou nas causas que o geraram, se estava relacionado a diferenças de gênero, etnia, religião, por exemplo. A rigor, contextualizam a ascensão da diversidade à globalização que fragmenta o Estado-nação e força o contato entre grupos, culturas e etnias distintas, todos agora submetidos à ordem neoliberal mundial³¹. Uma ordem global que coloca a questão da alteridade em outro contexto, prenhe de contradições: “Se a economização crescente visa estabelecer um estilo de vida global, uma comunidade global de consumidores e um mercado global, isso implica uma dialética notável entre identidade e alteridade e, portanto, força uma reflexão sobre o diálogo intercultural”³².

Como exemplo da importância que esta temática assumiu quando da implantação, no Brasil, de políticas públicas na Educação, pelo menos em tese, a “diversidade” é incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997³³:

Logo de início o documento afirma que a educação deve ser voltada para a cidadania, os vários termos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural são tratados como temas a serem incorporados, seguindo uma conexão entre a realidade social dos estudantes e saberes teóricos, aos campos gerais do currículo³⁴.

Mas, como na prática a teoria é outra, especialmente quando nos referimos aos processos educativos, o alardeamento da “diversidade” não vem necessariamente acompanhado do encaminhamento desta nos espaços escolares, que têm

29. ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. *Revista Contemporânea*, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011, p. 86.

30. *Ibidem*, p. 87.

31. GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

32. No original: *If the increasing economization aims at establishing a global lifestyle, a global consumer community, and a global market, this implies a remarkable dialectic between identity and alterity, and therefore forces a reflection on intercultural dialogue*. BALLARIN, Josep; MARIN, Francesc-Xavier; NAVARRO, Angel-Jesús. Knowledge and acknowledgement: the concept of alterity as a tool for social interaction. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, Farmington Hills, v. 3, n. 3, 2015, p. 139, tradução nossa.

33. Rodrigues e Abramowicz (2013) já na época ressaltavam a importância do debate e das ações, mas apontavam para problemas na implantação das políticas públicas afeitas ao tema, como desarticulação entre várias secretarias do Ministério da Educação. Agora que estas questões – apesar de contempladas na Base Nacional Comum Curricular, que entra em vigor em 2020 – são constantemente deslegitimadas pelo governo que assumiu o país em 2019, podemos pensar em maiores entraves. RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

34. ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, op. cit., p. 90.

sido mais facilmente percebidos como espaço de manutenção e transmissão dos poderes constituídos e de uma normatividade cujo ideal é expressado pelo homem branco, heterossexual, cristão.

Ou seja, reconhecer que há um “outro” não significa reconhecer este outro efetivamente. Em outras palavras, não significa construir uma alteridade em que o lugar do Outro não seja o do medo e da ameaça ou o do exótico, inferior. Não significa conseguir realizar a exotopia de Bakhtin³⁵, em que o Eu, ao desdobrar o seu olhar para o lugar do Outro, aprende sobre si mesmo. A proposição de Bakhtin nos leva para algo que está em jogo quando nos defrontamos com o Outro, que é um estranhamento que nos descentra, que abala nosso lugar e que questiona a norma vigente, norma que está assentada em relações de poder e dominações simbólicas³⁶, mesmo quando, discursivamente, abraçamos a perspectiva da inclusão do diferente, do Outro.

6. PARA CONCLUIR: DILEMAS E PARADOXOS DA ALTERIDADE

A presença de outros corpos (dissidentes) em cenas anteriormente reservadas aos sujeitos que ostentavam a normatividade de gênero, raça, classe, sexualidade (especialmente) em sistemas tradicionalmente à serviço da conformação (como as mídias) traz inúmeras potencialidades, desafios e paradoxos. Estes sujeitos, ao se apropriarem de espaços propiciados, especialmente, pelas tecnologias digitais, produzindo outras narrativas em sites, blogs, *podcasts*, redes voltadas à produção das periferias, feministas, LGBTI+, negras, de sujeitos migrantes etc. (e os entrelaçamentos possíveis) em um conjunto difuso e muitas vezes antagônico, produzem outros discursos, evidenciam outras potências e novos viveres.

No entanto, esta produção e estas potências relacionam-se a um espaço contaminado por um sistema estruturalmente excludente, autoritário e, especialmente, enaltecido do individualismo crescente. A possibilidade de cooptação dos sujeitos nesse processo é bastante presente, e é importante aprofundarmos um pouco esta perspectiva olhando, por exemplo, conceitos bastante divulgados e defendidos no campo educacional: o do protagonismo e o de empoderamento.

O primeiro termo em si já é controverso, pois advém da ideia de um sujeito central na cena que assume uma posição evidenciada. Ao mesmo tempo está atrelado à ideia de empoderamento, palavra também bastante utilizada, derivada do inglês *empowerment*, que indica o fato de o sujeito assumir, apropriar-se de determinado poder, força. Ambos estão ligados à perspectiva de que cabe aos sujeitos gerar as ações de libertação: sujeitos empoderados são capazes de se tornar protagonistas de mudanças sociais.

Há uma questão óbvia que envolve estes conceitos: o fato de terem sido amplamente ressignificados dentro de perspectivas individualistas e economicistas, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade e possibilidade de transformação

35. BAKHTIN, op. cit.

36. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

– sem que as condições estruturais das desigualdades sejam sequer identificadas, em uma perversa reedição das lógicas do mérito individual.

No entanto, para além do óbvio, há um dado muitas vezes desaperecebido: mesmo nos movimentos mais alardeadamente horizontais, democráticos, dialógicos (conceitos também caros ao campo educacional), reproduzem-se estruturas e situações de opressão estrutural, em que determinados sujeitos – muitas vezes de forma totalmente inconsciente – assumem posições protagonistas pelo simples fato de estarem já predispostos a elas: produto de um *entitlement*, palavra que não tem um sinônimo em português, mas pode ser traduzida pela crença de alguém de que tem o merecimento de tratamento especial, ou o direito inerente a algo.

O *entitlement* provém exatamente das estruturas excludentes já identificadas: de gênero, de classe, de raça ou a combinação destas e de outras, e produz em sujeitos sensações de direito tão interiorizadas que não são nem sequer problematizadas – especialmente – muitas vezes – quando estes sujeitos se acreditam combatentes das desigualdades e, portanto, libertos dos esquemas gerativos destas desigualdades.

Este agir pode contaminar até as entidades e, dentro delas, sujeitos mais discursivamente propensos à horizontalidade. Quanto a isso, as alternativas são o aprofundamento consciente de perspectivas também caras ao campo educacional, a reflexividade crítica sobre a práxis cotidiana e o diálogo em uma versão radical, calcado na escuta atenta e desarmada do outro (seja ele/a quem for).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane; CRUZ, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ARÁN, Márcia. Lacan e o feminino: algumas considerações críticas. **Revista Natureza Humana**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 293-327, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALLARIN, Josep; MARIN, Francesc-Xavier; NAVARRO, Angel-Jesús. Knowledge and acknowledgement: the concept of alterity as a tool for social interaction. **Ramon Llull Journal of Applied Ethics**, Farmington Hills, v. 3, n. 3, p. 135-154, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-365, 2006.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-217, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues. *In*: NUNES, Edson (org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 2335.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999. Trabalho apresentado na XXI Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, Caxambu, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

JABARDO, Mercedes. Introducción: construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro. JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros**: una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012. p. 27-56.

LAGO, Cláudia; LAGO, Mara; MARTINEZ, Monica. Situação dos Estudos de Gênero em Comunicação na América Latina: breve olhar a partir do Brasil. *In*: OLIVEIRA PAULINO, Fernando *et al.* (org.). **Tradiciones de investigación en diálogo**: estudios sobre Comunicación en América Latina y Europa. Bogotá: Alaic, [2020]. No prelo.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. *In*: HOLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LERMA, Betty. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, Cali, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, Venício. Paulo Freire. *In*: CITELLI, Adilson *et al.* (org.). **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Contexto, 2014.

MACHADO, Lia. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. *In*: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (ed.). **Uma questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p. 24-38

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

OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York: Routledge, 1988.

SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 7, n. 19, p. 12-24, 2000.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

A educomunicação na batalha contra as fake news

Maria Cristina Castilho Costa

Professora titular da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: criscast@usp.br

Anderson Vinicius Romanini

Professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: vinicius.romanini@usp.br

Resumo: Este artigo trabalha com dois conceitos fundamentais, a educomunicação e a desinformação, procurando mostrar que a manipulação de informações e a influência das tecnologias de comunicação sobre a opinião pública têm sido uma preocupação central dos filósofos e estudiosos da comunicação humana. Assim, analisando a desinformação como fenômeno da atualidade, são apresentadas as principais teorias das ciências da comunicação que trazem subsídios para estudá-lo – de perspectivas diferentes, mas complementares. A partir dessa abordagem, questões como democracia, ideologia e poder se tornam elementos aglutinadores dessas análises.

Palavras-chave: desinformação; fake news; big data; educomunicação; teorias da comunicação.

Abstract: This article addresses two fundamental concepts, educommunication and disinformation, trying to show the manipulation of information and that the influence of communication technologies on public opinion has been a central concern of philosophers and scholars of human communication. Thus, analyzing disinformation as a current phenomenon, the main theories of communication sciences are presented, which provide subsidies to study it – from different but complementary perspectives. From this approach, issues such as democracy, ideology and power become elements that bring these analyses together.

Keywords: disinformation; fake news; big data; educommunication; communication theories.

1. INTRODUÇÃO

A difusão de desinformação – conteúdos falsos, imagens adulteradas, notícias descontextualizadas – por meio das redes sociais que operam nas plataformas digitais despertou a atenção global por ter influenciado, se não determinado, os resultados de pleitos democráticos importantes, como o Brexit (plebiscito que decidiu pela saída do Reino Unido da União Europeia); as eleições presidenciais americanas de 2016, que elegeram Donald Trump contra todas as pesquisas de opinião pública da época; e, numa espécie de reação em cadeia, diversas eleições majoritárias que ocorreram contaminadas por *fake news*, incluindo a de Jair Bolsonaro no Brasil, em 2018¹.

Os pesquisadores das humanidades digitais identificaram tardiamente a dimensão e a importância desse fenômeno. Foram os próprios veículos de comunicação que iniciaram o debate sobre os perigos das *fake news* para as democracias, ainda em setembro de 2016, com o artigo “Art of the lie”² (“Arte da mentira”), publicado pela revista inglesa *The Economist*, que destacava o termo *post-truth* (pós-verdade, em português) e culpava a internet e as redes sociais pela disseminação de mentiras por políticos. Meses depois, “pós-verdade” foi eleita como palavra do ano pelo *Dicionário Oxford*, que a descreve como “circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal”³.

Saturados por *fake news* que parasitam crenças religiosas fundamentalistas⁴, tais como questões relativas a identidade de gênero, papel da mulher na vida pública, direito ao aborto, expressões da sexualidade etc. (evocadas a partir de imagens e vídeos obscenos, frequentemente grotescos), os participantes da esfera pública digital mais incautos tendem a tomar decisões político-eleitorais contrárias aos seus próprios interesses de classe. Num clima coalhado por indignação mal fundamentada e ódio artificialmente infundido, a opinião pública emerge com um grau de polarização que interdita o debate democrático. Como se vê com frequência cada vez maior, a argumentação perde racionalidade a ponto de se tornar uma guerra de guerrilha sem escrúpulos, na qual leva a melhor quem tem mais granadas digitais e bombas sujas para lançar contra o oponente. Não por acaso, Jeff Giese⁵ defendeu, na revista oficial da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), o uso de memes como estratégia de contrainformação num cenário de conflito global.

As narrativas sobre o hackeamento das democracias ocidentais por grupos da ultradireita ganhavam veracidade à medida que os episódios eram apurados. O caso mais emblemático continua a ser o da eleição presidencial dos Estados Unidos de 2016, que contou com denúncias de roubo de dados e interferência da Rússia com o objetivo de privilegiar a campanha do republicano Donald Trump, que saiu vitorioso na disputa. Em 2017, Google, Facebook e Twitter admitiram⁶ que operadores russos compraram anúncios e exploraram seus serviços para difundir notícias falsas e promover a polarização da sociedade americana. Uma pesquisa realizada pelo jornalista Jonathan Albright e publicada

1. Para ilustrar como se deu a circulação de informações nas eleições de 2018, trazemos alguns dos dados divulgados por agências de checagem de notícias. “De julho a outubro, Aos Fatos desmentiu 113 boatos sobre eleições que, somados, acumularam ao menos 3,84 milhões de compartilhamentos no Facebook e no Twitter. Apenas no fim de semana do segundo turno, Aos Fatos desmentiu 19 peças de desinformação que, ao todo, foram compartilhadas 290 mil vezes no Facebook” (LIBÓRIO, Bárbara; CUNHA, Ana Rita. Notícias falsas foram compartilhadas ao menos 3,84 milhões de vezes durante as eleições. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, 31 out. 2018. Disponível em: <https://aosfatos.org/noticias/noticias-falsas-foram-compartilhadas-ao-menos-384-milhoes-vezes-durante-eleicoes/>. Acesso em: 3 jan. 2020). “Levantamento feito pela Agência Lupa mostrou que as 10 notícias falsas mais populares flagradas entre agosto e outubro tiveram juntas mais de 865 mil compartilhamentos no Facebook” (FAKE news impactam a eleição e têm que ser combatidas. **Agência Lupa**, Brasília, DF, 22 out. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/wp-content/uploads/2018/10/Propostas-checadores-TS.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020).

2. ART of the lie. **The Economist**, London, 10 set. 2016. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie>. Acesso em: 12 jul. 2019.

3. WORD of the year 2016. **Oxford Languages**, Oxford, 8 nov. 2016. Tradução nossa. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

no *The Washington Post* revelou que as postagens de apenas 6 das cerca de 470 contas russas no Facebook foram compartilhadas mais de 340 milhões de vezes e haviam gerado 19,1 milhões de interações⁷. Os conteúdos incluíam mensagens difamatórias contra a então candidata democrata Hillary Clinton.

Um novo escândalo veio à tona em março de 2018, quando o jornal *The New York Times*⁸ revelou que a Cambridge Analytica, empresa responsável pela campanha eleitoral de Donald Trump, usou dados roubados de milhões de usuários do Facebook para traçar perfis psicológicos e moldar mensagens personalizadas, capazes de influenciar o comportamento de eleitores. A empresa obteve tais dados por meio de um suposto teste de personalidade, sem revelar que o material seria usado com fins eleitorais, e valeu-se de informações de geolocalização para distribuir mensagens e monitorar sua eficácia em plataformas como Facebook, YouTube e Twitter, conforme reportagem do *The Guardian*⁹.

Não há mais dúvidas: as redes sociais passaram a ocupar o centro da disputa político-ideológica mundial, relegando para um plano inferior as grandes corporações midiáticas do século XX. Notando que o centro de gravidade das práticas de comunicação social migrava rapidamente para novas milícias digitais, a grande mídia reagiu implantando estratégias para combater as *fake news* “corpo a corpo”, criando rotinas de checagem nas redações ou construindo parcerias com agências especializadas em identificar, avaliar e denunciar notícias falsas. No Brasil, a Agência Lupa¹⁰ e o projeto Comprova¹¹ são os exemplos mais importantes dessas trincheiras que, apesar de louváveis, quase sempre agem na ponta final do problema, quando a maior parte das consequências sociais já foram produzidas. São iniciativas que apenas enxugam o gelo da ponta de um iceberg que se move à deriva por um oceano de desinformação que parece interminável.

2. O QUE SÃO AS FAKE NEWS?

O termo *fake news* será aqui conceituado, de acordo com a definição adotada pela Comissão Europeia (CE), como desinformação intencional “criada, apresentada e divulgada para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público”¹². Essa definição expande a sugerida previamente por Allcott e Gentzkow¹³, que as caracterizavam como “notícias que são intencionalmente e comprovadamente falsas, e podem enganar os leitores”. As palavras-chave que as unem são “intencional” e “enganar”, o que parece ser um denominador comum entre todas as fake news. No entanto, a CE reconhece que *fake news* não são necessariamente desinformação empacotada em forma de notícias jornalísticas, mas podem ser qualquer conteúdo enganoso que circule com virulência pelas redes sociais. O encapsulamento do sentido em unidades relativamente pequenas, que podem ser replicadas *ad infinitum* na lógica das redes sociais, evoca naturalmente o conceito de *meme* (vídeos, GIFs, fotos ou textos curtos produzidos para as plataformas digitais, na maioria das vezes sem fonte, sem o devido contexto, nem autoria definida).

4. BRADY, William J.; WILLS, Julian A.; JOSTA, John T.; TUCKER, Joshua A.; VAN BAVEL, Jay J. Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington, DC, v. 114, n. 28, p. 7313-7318, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1618923114>. Acesso em: 2 jan. 2020.

5. GIESEA, Jeff. It's time to embrace memetic warfare. *Defense Strategic Communications*, Riga, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2015.

6. ISAAC, Mike; WAKABAYASHI, Daisuke. Russian influence reached 126 million through Facebook alone. *The New York Times*, New York, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/10/30/technology/facebook-google-russia.html>. Acesso em: 31 ago. 2019.

7. TIMBERG, Craig. Russian propaganda may have been shared hundreds of millions of times, new research says. *The Washington Post*, Washington, DC, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-switch/wp/2017/10/05/russian-propaganda-may-have-been-shared-hundreds-of-millions-of-times-new-research-says/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

8. ROSENBERG, Matthew; CONFESSORE, Nicholas; CADWALLADR, Carole. How Trump consultants exploited the Facebook data of millions. *The New York Times*, New York, 17 mar. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

Por isso a definição da CE ressalta que o impacto se dá sobre um público muito mais geral do que o de consumidores de notícias produzidas pelos veículos de comunicação, atingindo inclusive os extremos do espectro de faixas etárias (por exemplo, crianças não alfabetizadas e um grande público da terceira idade com baixa escolaridade, que jamais tivera hábito de leitura de notícias). Por fim, a CE também identifica o objetivo econômico associado à difusão das *fake news*, já que o modelo de negócio de plataformas digitais como Facebook, YouTube, Instagram etc. prioriza a monetização por meio de cliques associados a anúncios produzidos de acordo com os perfis de navegação dos usuários. Nesse formato, por vezes definido como capitalismo digital, o foco da crítica e do estudo de impacto não deve estar apenas nas *fake news*, mas também na “velocidade e [...] facilidade de sua disseminação, e isso acontece principalmente porque o capitalismo digital de hoje faz com que seja altamente rentável – veja o Google e o Facebook – produzir e compartilhar narrativas falsas que atraem cliques”¹⁴.

Pariser¹⁵ parte do abundante fluxo de dados em circulação na internet e dos algoritmos usados por diferentes empresas para discorrer sobre a chamada “personalização”. Segundo o autor, grandes corporações como Google, Facebook, Apple e Microsoft usam dados pessoais fornecidos por usuários e seus rastros de navegação na rede para personalizar ofertas de informação e, conseqüentemente, conseguir vender anúncios mais alinhados às preferências de cada usuário. De acordo com Pariser¹⁶, a personalização altera o modo como as informações circulam na internet. Isso ocorre porque, a partir da avaliação prévia das supostas preferências das pessoas, os algoritmos de sites e redes sociais criam previsões sobre quem elas são e o que gostariam de fazer e, assim, selecionam as informações que cada uma receberá. Esse processo, atualizado e refinado constantemente com base nas interações dos usuários, leva ao que o autor chama de “bolha dos filtros”, um mecanismo invisível em que os indivíduos tendem a receber apenas informações alinhadas às suas preferências, aproximando pessoas que têm opiniões semelhantes e afastando as que pensam de forma diferente¹⁷.

Outro problema é que muitos usuários não têm consciência do funcionamento desse mecanismo. Entre as conseqüências da personalização e da criação de bolhas estão a limitação da variedade de conteúdos aos quais cada pessoa é exposta, a redução das possibilidades de aprendizado e a restrição na tomada de decisões¹⁸. Nessa lógica mercantilista sem regulamentação adequada e nenhuma deontologia profissional por parte dos criadores, *fake news* e conteúdos espetacularizados – desenvolvidos numa estética *kitsch* que apela ao sentimentalismo piegas ou a emoções patéticas de grande intensidade (paixão visceral ou ódio figadal) – são muito mais lucrativos para seus produtores. Ou seja, numa espécie de círculo vicioso que opera em movimento contínuo, *fake news* já viralizadas e convertidas em dinheiro financiam a próxima rodada de *fake news* ainda por viralizar.

Esse modelo econômico típico das plataformas digitais e a disponibilidade cada vez maior de dados utilizados indevidamente por empresas de marketing

9. LEWIS, Paul; HILDER, Paul. Leaked: Cambridge Analytica’s blueprint for Trump victory. *The Guardian*, London, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/mar/23/leaked-cambridge-analytica-blueprint-for-trump-victory>. Acesso em: 31 ago. 2019.

10. Site da Agência Lupa: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/>.

11. Site do projeto Comprova: <https://projeto comprova.com.br/>.

12. COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2018. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&qid=1525280608825&from=EN>. Acesso em: 16 mar. 2019. p. 4.

13. ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. p. 213, tradução nossa. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 2 jan. 2020.

14. MOROZOV, Evgeny. **Big tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 2018. p. 185.

15. PARISER, Eli. **The filter bubble: what the internet is hiding from you**. New York: The Penguin Press, 2011.

16. *Ibidem*.

17. *Ibidem*, p. 14.

18. *Ibidem*, p. 77.

e partidos criaram um *modus operandi* de produção de conteúdo político para campanhas eleitorais que viola padrões éticos, legislações e direitos humanos para atingir seus objetivos. O problema deve se agravar ainda mais com a chegada das *deep fake news*, que usam algoritmos inteligentes, baseados no aprendizado de máquina, para criar vídeos em que a imagem e a voz de qualquer pessoa podem ser introduzidas em situações constrangedoras ou criminosas, sem que o grande público tenha competência para discernir entre o que é realidade e o que é falsidade criada computacionalmente para atingir propósitos espúrios, quase sempre de controle e domínio da esfera pública digital¹⁹.

3. A ERA DO BIG DATA E OS PERIGOS DO DATAÍSMO

A coleta de grandes volumes de dados não é um fenômeno novo. Pesquisas censitárias, cadastros de empresas e transações bancárias, por exemplo, já envolviam a criação de enormes bancos de dados. Entretanto, com o avanço da computação ubíqua e da internet, o aumento exponencial na quantidade de dados produzidos, armazenados e compartilhados por e sobre pessoas e suas interações tem sido alvo de diversas discussões sobre as potencialidades e consequências de seu uso. Mas o que diferencia o fenômeno contemporâneo conhecido como *big data* de outras formas de coleta de dados?

Em artigo que discute as implicações epistemológicas do *big data*, Kitchin²⁰ argumenta que o termo não pode ser compreendido apenas em relação ao volume de dados. Segundo o autor, outras características do *big data* são: a produção contínua e em grande velocidade; a variedade dos dados; a exaustividade e o refinamento no escopo; a natureza relacional dos dados, com possibilidade de junção entre diferentes tipos; a flexibilidade e a escalabilidade²¹. Mais do que o tipo, a quantidade ou a velocidade com que os dados são produzidos, o *big data* está relacionado a uma nova maneira de armazenar, analisar e correlacionar dados a partir das possibilidades trazidas pelo desenvolvimento de computadores de alta potência, de novas técnicas de análise e de tecnologias como a inteligência artificial, que permitem a detecção de padrões e a construção de modelos preditivos²².

danah boyd e Kate Crawford²³ compreendem o *big data* como um fenômeno cultural, tecnológico e acadêmico, baseado na interação entre as tecnologias, os tipos de análise e a falsa crença de que grandes quantidades de dados são suficientes para gerar uma nova forma de conhecimento objetivo, preciso e verdadeiro. Diante da ascensão do *big data*, as autoras alertam sobre a necessidade de uma reflexão crítica sobre o tema e propõem questionamentos sobre a origem dos dados, as formas de acesso, os diversos interesses envolvidos, as suposições e os vieses relacionados aos dados.

Hoje a coleta de dados ocorre por meio de diferentes atividades, tais como o uso de *smartphones*, cliques em sites, transações bancárias, compartilhamento de informações pessoais em redes sociais digitais, uso de GPS, cadastramento

19. CHESNEY, Robert; CITRON, Danielle Keats. Deep fakes: a looming challenge for privacy, democracy, and national security. *SSRN Electronic Journal*, Amsterdam, 21 jul. 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3213954>. Acesso em: 3 jan. 2020.

20. KITCHIN, Rob. Big data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, Thousand Oaks, p. 1-12, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>. Acesso em: 3 jan. 2020.

21. *Ibidem*, p. 1.

22. *Ibidem*, p. 2.

23. BOYD, danah; CRAWFORD, Kate. Critical questions for big data: provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, Abingdon, v. 15, n. 5, p. 662-679, 2012. Disponível em: https://people.cs.kuleuven.be/~bettina.berendt/teaching/ViennaDH15/boyd_crawford_2012.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

em sistemas de controle governamentais, registro de impressão digital, uso de objetos legíveis por máquinas, como passes de viagem ou códigos de barras, compras e navegação on-line, entre outras²⁴. Just e Latzer²⁵ explicam que esse aumento do fluxo de dados digitais gerou o crescimento da demanda por seleção algorítmica automatizada com o objetivo de lidar com a quantidade massiva de dados coletados. Os autores esclarecem, assim, que o *big data* e o processo de seleção algorítmica estão interligados, pois o primeiro funciona como “uma nova classe de ativos econômicos”, enquanto o segundo representa “um novo método para extrair valor social e econômico dos dados”²⁶.

Por *big data*, no entanto, não entendemos apenas a nova era digital dos bancos de dados que coletam, em tempo real e a partir de dispositivos móveis computadorizados, quantidades imensas de informações, que chegam continuamente e com imensa diversidade de fontes e parâmetros. Essa é uma definição mais próxima da materialidade do fenômeno. O que desejamos enfatizar, na era do *big data*, é a nascente epistemologia que a acompanha, o chamado dataísmo²⁷, fundamentado sobre a crença em um novo conjunto de instrumentos metodológicos de busca e rastreamento de correlações entre os dados digitais acumulados, de forma a criar hipóteses preditivas impossíveis de serem alcançadas por outros métodos.

De fato, Pearl e Mackenzie²⁸ mostram que os métodos e as técnicas de *big data* permitem aos cientistas sociais encontrar nos bancos de dados correlações “invisíveis” aos métodos tradicionais de pesquisa científica, ampliando a confiabilidade das hipóteses. O dataísmo, como epistemologia emergente, contrapõe-se e mesmo desdenha dos métodos estatísticos feitos a partir de amostragem e com margens de erro e confiança atrelados à quantidade de casos observados no interior de um domínio ou universo especificado – caso das pesquisas de opinião pública tradicionais. Como admite que o domínio da pesquisa é o próprio universo de interesse, ou seja, que a extração continuada de informações dos indivíduos esgota as possibilidades de conhecimento, além de representar com fidelidade e em tempo real as flutuações de intensidade dos parâmetros escolhidos para a observação, o dataísmo²⁹ assume “*proxies*” digitais como representantes perfeitos do estado dos sistemas sociais complexos em determinados intervalos de tempo.

No dataísmo, sondar correlações, estimular ou restringir ações sobre *proxies* digitais têm o mesmo valor cognitivo que a pesquisa sobre a realidade dos fenômenos. Mais concretamente, um algoritmo que, a partir de certas regras inscritas num programa, aplica uma pena punitiva ao perfil virtual de um usuário de redes sociais corresponde perfeitamente a um juiz que aplica punição ao cidadão imputável pelas leis que o alcançam. Na verdade, a ação do algoritmo sobre os dados passa a embasar, se não determinar, a decisão do juiz. Esse determinismo é um resquício da epistemologia científica iluminista que avanços posteriores advindos da termodinâmica e da própria teoria matemática da informação pareciam ter eliminado da cultura científica ocidental. No entanto o dataísmo, metafisicamente, recupera o sonho de uma determinação completa

24. KITCHIN, op. cit., p. 4.

25. JUST, Natascha; LATZER, Michael. Governance by algorithms: reality construction by algorithmic selection on the internet. *Media, Culture & Society*, Thousand Oaks, v. 39, n. 2, p. 238-258, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0163443716643157>. Acesso em: 3 jan. 2020.

26. *Ibidem*, p. 240, tradução nossa.

27. VAN DIJCK, José. Datafication, dataism and dataveillance: big data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & Society*, Chapel Hill, v. 12, n. 2, p. 197-208, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>. Acesso em: 3 jan. 2020.

28. PEARL, Judea; MACKENZIE, Dana. *The book of why*. New York: Basic Books, 2018.

29. LOHR, Steve. *Data-ism: the revolution transforming decision making, consumer behavior, and almost everything else*. New York: Harper Business, 2015.

e inequívoca dos fenômenos, em que as relações de causa e efeito não estejam obnubiladas sob a névoa da imprevisibilidade estatística. Em poucas palavras: no dataísmo, correlações são naturalmente aceitas como causas.

Sob a epistemologia do dataísmo, em um contexto onde os objetos do mundo, dispostos nas mais diversas áreas das ciências – tais como as da computação, a física, a matemática, a ciência política, a bioinformática, a sociologia etc. –, vêm sendo afetados pelo crescente uso do *big data*³⁰, as opiniões dos indivíduos, por consequência, não escapam ao irrefreável movimento de datificação.

4. O PAPEL DA EDUCOMUNICAÇÃO

A complexidade do fenômeno das *fake news* exige, portanto, medidas igualmente complexas, com abordagens transversais e multidisciplinares. Por ser um efeito colateral da cibercomunicação e depender, para a eficácia de suas estratégias, de um conjunto de conhecimentos e valores compartilhados por uma variedade imensa de comunidades que dividem o mesmo campo de experiências no ciberespaço, a educomunicação surge naturalmente como uma estratégia de intervenção. Como campo teórico-prático emergente na interface entre educação e comunicação, com linhas de atuação que desenvolvem a apropriação crítica do conteúdo midiático, de forma participativa e criativa, a educomunicação tem um importante papel reservado (embora ainda timidamente ocupado) na busca de soluções para o problema das *fake news*.

A preocupação com a desinformação e com o poder manipulador de mensagens cuja origem, intenção, procedência e significado são desconhecidos é muito antiga – tem registro no século VI a.C., com o mito da caverna de Platão. Sabido por todos, ao menos por aqueles que se inserem no campo das ciências da comunicação, trata-se de uma alegoria, publicada no livro *A República*, de Platão³¹, que propõe o seguinte dilema: um grupo de homens acorrentados em uma caverna, diante de uma parede que reflete imagens projetadas a partir do exterior, vivem amedrontados imaginando serem reflexos de seres perigosos que os aguardam do lado de fora. Conseguindo se livrar dessa prisão, um dos homens ascende ao exterior e descobre a manipulação das projeções, mas tenta inutilmente alertar os demais, que continuam imobilizados pelas imagens aterrorizantes.

Também chamado de “alegoria da caverna”, esse mito busca alertar os atenienses antigos para os equívocos a que estão sujeitos aqueles que não querem sair do conforto de seus preconceitos e rever suas interpretações de mundo. Embora a cultura helênica estivesse muito distante da sociedade da informação, os gregos já compreendiam as consequências desse tipo de mistificação numa sociedade que descobrira a vida pública e participativa e a capacidade humana de pensar a realidade por meio de argumentos, muito além da visão revelacionista dos demais povos antigos. Portanto a importância desse mito está em suas consequências para a democracia e a vida pública e participativa. Essa herança helênica tem sido inestimável – à medida que a sociedade se complexifica,

30. BOYD; CRAWFORD, op. cit., p. 663.

31. PLATÃO. *A República*. Rio de Janeiro: Best Seller: 2002.

no Ocidente, mais nos preocupamos em saber o que constitui efetivamente a realidade e em defender uma comunicação pública, livre e não manipuladora.

Na modernidade, retomando-se a herança clássica e organizando-se uma sociedade urbana, diversificada e, até certo ponto, anônima, as bases em que a comunicação é produzida e processada se tornam cada vez mais importantes. O desenvolvimento da educação e da ciência permitiu a organização de um pensamento voltado para a defesa da liberdade e da desconstrução das formas possíveis de manipulação de ideias e valores. Juntamente com o desenvolvimento dos meios de comunicação, progressivamente mais sofisticados, cresce o interesse por desvendar os meandros das mensagens que desinformam. Esse interesse se torna mais profundo à medida que a sociedade moderna se democratiza, de modo que regimes centralizadores e autoritários cedem para formas mais ecléticas, participativas e constitucionais, que valorizam a individualidade, a postura crítica e a participação – uma sociedade que se organiza em torno de uma vida pública diversa, intensa e dinâmica.

Podemos identificar pelo menos três grandes grupos de pensadores que desenvolvem teorias da comunicação procurando investigar essa ingenuidade ou dificuldade de percebermos as formas de manipulação que se desenvolvem na imprensa e nos demais meios de comunicação. O primeiro deles é composto por autores como Walter Lippmann³², que explora o fato de que as informações que circulam na sociedade são de segunda mão e geram, por sua assiduidade e seus estereótipos, uma opinião pública altamente sugestionada e direcionada pelas grandes agências mediáticas. Essa preocupação com aquilo que constitui, de forma geral, a visão de uma sociedade sobre a realidade vai ser a base de autores que analisam a comunicação como forma de poder em disputa com outras instituições, como a legislativa e a executiva.

Um outro grupo de pesquisadores também aborda as questões de poder, mas trabalhando com o conceito central de ideologia, que podemos definir como um conjunto de ideias que orientam nossa percepção de realidade, impedindo-nos de discernir desvios e equívocos sobre os valores e a compreensão crítica da vida da sociedade. Embora já utilizado por Francis Bacon, antes de Karl Marx, como explicação para as ilusões de realidade produzidas pela cultura de um grupo, pelo teatro e pelo mercado, é na teoria marxista que o conceito adquire substância e força política. Tratado principalmente em *A ideologia alemã*³³ e *O capital*³⁴, o conceito de ideologia aponta a correspondência entre a inserção dos agentes em uma dada estrutura produtiva, os interesses que daí decorrem e a visão de mundo que corrobora a defesa desses interesses. Dessa forma, a ideologia se expressa nas ideias que são proferidas e defendidas e na forma como, em um conflito ideológico permanente, elas lutam por hegemonia. O uso dos meios de comunicação encobre essas tendências e o poder manipulador da mídia.

Nessa linha de investigação, inúmeros autores marxistas se notabilizaram, especialmente os da chamada Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Walter Benjamin³⁵, que exploraram as possibilidades de governos autoritários estabelecerem alianças com as grandes empresas de comunicação, aliciando as massas a seu

32. LIPPMANN, Walter. **Opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.

33. MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

34. MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v. 1.

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

ideário político. Acrescida do poder dos meios de comunicação massificadores, a ideologia se torna cada vez menos perceptível em seu poder de estimular condutas e disseminar valores, embotando o espírito crítico e trabalhando com desejos substitutivos da participação política e da luta pela defesa dos próprios interesses. Disfarçada na propaganda, no consumismo e nas formas modernas e contemporâneas de entretenimento, a ideologia se torna um trunfo imbatível na luta pelo poder. Também se encontram outros importantes pesquisadores trabalhando com o poder simbólico, como Pierre Bourdieu³⁶, além de Jean Baudrillard³⁷ e Guy Debord³⁸, este último com uma obra seminal – *A sociedade do espetáculo* – em que analisa a cultura ocidental em sua perversa relação com o capitalismo.

Uma terceira via nas ciências da comunicação é encontrada no campo do estudo da linguagem. Autores como Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin³⁹, John Austin e John Searle⁴⁰ debruçam-se sobre métodos que, investigando as funções simbólicas da fala, desconstruem as mensagens em suas instâncias inconscientes, como o uso de palavras cujo significado, embora histórico, tem origens por vezes desconhecidas. Com essa metodologia, expõem também as trocas simbólicas que se estabelecem na comunicação, orientando o que é dito, ouvido, observado e visto, e conduzindo nossa interação comunicativa com o outro.

É a partir desses grupos de teorias, embora existam outros, assim como pesquisas que tentam costurar uma teoria à outra, que se desenvolveu a educomunicação, um campo interdisciplinar que prevê, como antídoto para essas diferentes e complexas formas de manipulação da cultura, da comunicação e dos meios, uma intervenção social cujo objetivo é libertar aqueles que estão presos na caverna de Platão. Além disso, a educomunicação é um campo vasto e complexo que busca, por um lado, alfabetizar o público em relação aos meios de comunicação, explorando suas possibilidades discursivas e a forma como a tecnologia *enforma* e *informa* produtos e mensagens, permitindo diferentes interpretações do mundo que nos cerca. Por outro lado, consciente da desigual distribuição de acesso aos meios de comunicação e produção de informações, a educomunicação busca instruir o público sobre formas alternativas de comunicação, favorecendo a criação e o uso de canais populares de veiculação de mensagens, com autonomia e até em oposição à chamada grande mídia. Espera-se, assim, dar voz a quem não encontra espaço de fala e trabalhar pela diversidade de expressões de ideias.

Também é preocupação da educomunicação a defesa da liberdade de expressão e dos direitos individuais, com livre manifestação em todos os meios disponíveis. Como vimos, a batalha simbólica pelos meios de comunicação, pela hegemonia ideológica e pelo uso da comunicação como forma de acessar e manter o poder induz a inúmeros mecanismos que tentam limitar a crítica, a denúncia, o diálogo e a oposição. Trabalhar pela liberdade de expressão é, portanto, tarefa do educador. Batalhar pelo fortalecimento da democracia é lutar pela democratização da comunicação. É fazer com que as teorias da comunicação sejam a base para uma cultura cada vez mais dialógica, diversificada e libertadora.

Na América Latina e no Brasil, diversos pesquisadores da comunicação se dedicaram ao desenvolvimento da educomunicação. Alguns dos nomes mais

36. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

37. BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Antropos, 1991.

38. DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Afrodite, 1972.

39. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

40. SEARLE, John. **Expressão e significado**. São Paulo: Martins Fontes, 1955.

conhecidos são os de Jesús Martín-Barbero⁴¹, pesquisador espanhol que vive na Colômbia, Guillermo Orozco Gómez, no México, e Néstor García Canclini, sociólogo argentino que vive no México. No Brasil, desde Mário de Andrade, as preocupações dos educadores se voltam para a produção cultural e simbólica. Paulo Freire teve reconhecimento internacional e continua sendo patrono dos educadores. Aqui, a educomunicação é estudada nas universidades e já se tornou uma formação acadêmica – pelas mãos de professores como Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccega e Adilson Odair Citelli. Este artigo, para reviver essa contribuição, parte de um fenômeno atual como as fake news para entender toda sua urgência e atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social media and fake news in the 2016 election. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 2 jan. 2020.

ART of the lie. **The Economist**, London, 10 set. 2016. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2016/09/10/art-of-the-lie>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Antropos, 1991.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOYD, danah; CRAWFORD, Kate. Critical questions for big data: provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. **Information, Communication & Society**, Abingdon, v. 15, n. 5, p. 662-679, 2012. Disponível em: https://people.cs.kuleuven.be/~bettina.berendt/teaching/ViennaDH15/boyd_crawford_2012.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

BRADY, William J.; WILLS, Julian A.; JOSTA, John T.; TUCKER, Joshua A.; VAN BAVEL, Jay J. Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, Washington, DC, v. 114, n. 28, p. 7313-7318, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.1618923114>. Acesso em: 2 jan. 2020.

CHESNEY, Robert; CITRON, Danielle Keats. Deep fakes: a looming challenge for privacy, democracy, and national security. **SSRN Electronic Journal**, Amsterdam,

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

21 jul. 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3213954>. Acesso em: 3 jan. 2020.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões: combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2018. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&qid=1525280608825&from=EN>. Acesso em: 16 mar. 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Afrodite, 1972.

FAKE news impactam a eleição e têm que ser combatidas. **Agência Lupa**, Brasília, DF, 22 out. 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/wp-content/uploads/2018/10/Propostas-checkadores-TS.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

GIESEA, Jeff. It's time to embrace memetic warfare. **Defense Strategic Communications**, Riga, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2015.

ISAAC, Mike; WAKABAYASHI, Daisuke. Russian influence reached 126 million through Facebook alone. **The New York Times**, New York, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/10/30/technology/facebook-google-russia.html>. Acesso em: 31 ago. 2019.

JUST, Natascha; LATZER, Michael. Governance by algorithms: reality construction by algorithmic selection on the internet. **Media, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 39, n. 2, p. 238-258, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0163443716643157>. Acesso em: 3 jan. 2020.

KITCHIN, Rob. Big data, new epistemologies and paradigm shifts. **Big Data & Society**, Thousand Oaks, p. 1-12, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2053951714528481>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LEWIS, Paul; HILDER, Paul. Leaked: Cambridge Analytica's blueprint for Trump victory. **The Guardian**, London, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/mar/23/leaked-cambridge-analyticas-blueprint-for-trump-victory>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LIBÓRIO, Bárbara; CUNHA, Ana Rita. Notícias falsas foram compartilhadas ao menos 3,84 milhões de vezes durante as eleições. **Aos Fatos**, Rio de Janeiro, 31 out. 2018. Disponível em: <https://aosfatos.org/noticias/noticias-falsas-foram-compartilhadas-ao-menos-384-milhoes-vezes-durante-eleicoes/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

LIPPMANN, Walter. **Opinião pública**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOHR, Steve. **Data-ism: the revolution transforming decision making, consumer behavior, and almost everything else**. New York: Harper Business, 2015.

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

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção capitalista. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v. 1.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOROZOV, Evgeny. **Big tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

PARISER, Eli. **The filter bubble**: what the internet is hiding from you. New York: The Penguin Press, 2011.

PEARL, Judea; MACKENZIE, Dana. **The book of why**. New York: Basic Books, 2018.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Best Seller: 2002.

ROSENBERG, Matthew; CONFESSORE, Nicholas; CADWALLADR, Carole. How Trump consultants exploited the Facebook data of millions. **The New York Times**, New York, 17 mar. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SEARLE, John. **Expressão e significado**. São Paulo: Martins Fontes, 1955.

TIMBERG, Craig. Russian propaganda may have been shared hundreds of millions of times, new research says. **The Washington Post**, Washington, DC, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-switch/wp/2017/10/05/russian-propaganda-may-have-been-shared-hundreds-of-millions-of-times-new-research-says/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

VAN DIJCK, José. Datafication, dataism and dataveillance: big data between scientific paradigm and ideology. **Surveillance & Society**, Chapel Hill, v. 12, n. 2, p. 197-208, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24908/ss.v12i2.4776>. Acesso em: 3 jan. 2020.

WORD of the year 2016. **Oxford Languages**, Oxford, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã

Lucilene Cury

Professora associada do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: lucilene@usp.br

Marciel Consani

Docente e pesquisador do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: marcielc@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe o início de uma discussão ampla e aberta sobre as questões que afetam a educação hoje por conta dos impactos das mídias digitais num contexto de permanente conexão com o processo de ensino-aprendizagem. A premissa básica é que as demandas e os desafios da educação a distância (EaD) são, em princípio, os mesmos que afetam a educação como um todo, ambas profundamente impactadas pelo paradigma da complexidade em dimensão planetária – conceitos iluminadores abordados na obra de Edgar Morin. Ao final desta série de reflexões, almeja-se pontuar a necessidade de um olhar que transcenda as questões puramente tecnológicas e operacionais, ao mesmo tempo que reafirme a importância e a pertinência da abordagem educacional.

Palavras-chave: educação; educação a distância; mídias digitais; formação de educadores; educação planetária.

Abstract: This article sets the beginning of a broad and open discussion about the issues affecting education today concerning the impacts of digital media in a context of permanent connection with the teaching-learning process. The basic premise is that the demands and challenges of Distance Education (DE) are, in principle, the same as those that affect education as a whole, both profoundly affected by the complexity paradigm of planetary dimension – illuminating concepts approached in Edgar Morin's work. At the end of this series of reflections, we aim to highlight the need for an outlook that transcends purely technological and operational issues, while reaffirming the importance and pertinence of the educative approach.

Keywords: education; distance education; digital media; educator training; education.

1. INTRODUÇÃO

A partir da ideia básica de que a educação a distância (EaD) não se diferencia da educação em geral, isto é, de suas demandas e desafios, apresentam-se neste artigo algumas considerações sobre as possibilidades que a EaD oferece para o desenvolvimento de um processo educacional realmente efetivo.

As mídias digitais, por sua vez, constituem um capítulo à parte, já que alteram completamente o que era praticado em termos de recursos comunicacionais para a educação. Ao mesmo tempo que o desenvolvimento das tecnologias digitais cresce em ritmo vertiginoso, o mesmo não se pode afirmar sobre seu uso na educação em geral, o que demanda a proposição de políticas públicas capazes defender suas possibilidades em favor de uma educação de qualidade e inclusiva para os que nela precisam estar inseridos.

É preciso assinalar aqui que os autores compartilham, sobre essas questões, o olhar educacional, isto é, alinhado com os pressupostos da educação conforme ressignificados por Soares¹. Assim, apresentam-se duas abordagens iniciais: (1) a necessidade de inclusão e de acesso a uma educação de qualidade; e (2) a educação e a EaD como diferentes instâncias de um mesmo processo. Na sequência, dá-se o recorte sobre as mídias digitais e as demandas relacionadas com a formação de alunos e professores, que apontam novos caminhos, ao mesmo tempo que trazem novas questões e incertezas. Na seção de número 5 enfatiza-se o caráter “planetário” da educação, tal como vislumbrado neste momento histórico. Por fim, algumas considerações indicam possíveis rumos futuros para os quais esta discussão possa se encaminhar.

2. EDUCAR EM UM MUNDO QUE SE TRANSFORMA

O pensamento complexo de Edgar Morin² enfatiza que a educação deve estar inserida no que o autor denominou de era planetária, com um duplo desafio – educar “em” e “para” a era planetária – que deve considerar a complexa situação do mundo para além da concepção tecnoeconômica, que parece ignorar os problemas humanos relacionados à identidade, comunidade, solidariedade e cultura.

Para prosseguir com a proposta de tratar a questão da EaD como uma forma de educação circunscrita em contexto muito mais amplo, como o da era planetária apresentada por Morin, Curana e Motta³, busca-se o trabalho do sociólogo José Joaquim Brunner⁴, ex-ministro geral de governo no Chile, que afirma:

Los valores humanos difieren entre las civilizaciones y cambian con la evolución de las sociedades. Dependen de la trayectoria cultural de los pueblos, de las bases éticas y religiosas de cada comunidad, de sus instituciones y costumbres, de la organización del trabajo y los medios de Comunicación, de las maneras de conocer y las formas de vivir.

1. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

2. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

3. MORIN, Edgar; CURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

4. BRUNNER, José Joaquim. Los valores se modernizan o permanecen inmutables? **Revista Universum**, Talca, n. 13, p. 21-32, 1998. p. 21.

Dessa forma, quanto à sociedade em rede dos dias atuais, o sociólogo Manuel Castells⁵, já no título de sua obra seminal, propõe o conhecimento desenvolvido pela internet, que altera substancialmente a forma como a informação circula entre todos, de modo que a tecnologia assume papel de destaque no mundo e nas instituições em geral, com especial destaque para as escolas, em todos os seus níveis. Daí, passando pela reconstrução dos saberes e pela ação dos educadores, essa escola assume um papel importante na forma como educa seus alunos, em permanente negociação com outras instâncias educadoras, principalmente a família e a chamada “mídia”, isto é, o conjunto dos meios de comunicação – incluindo a internet.

Assim, a educação vem se transformando em consequência do desenvolvimento tecnológico no processo de ensino-aprendizagem, apesar de isso não ocorrer de forma totalmente regular e sistematizada, uma vez que o processo ora deixa de assumir esse papel, ora exacerba no valor atribuído aos suportes tecnológicos em detrimento do que espera poder apresentar em termos de conteúdo, valores e demais aspectos essenciais inerentes ao desenvolvimento do processo educativo, nos seus diversos graus e modalidades.

Inserir-se nesse debate, então, a EaD, no âmbito do processo educativo em geral, com as mesmas questões relativas à educação em sentido amplo. As especificidades começam a ser vislumbradas nos aspectos que tratam da presença dos participantes, das mediações realizadas e do tempo dedicado ao estudo, que são elementos responsáveis pelas principais diferenças encontradas entre elas.

3. REDIMENSIONANDO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Se, em um passado não muito distante, era notória a diferença entre a EaD e os processos pedagógicos usuais – entendidos como aqueles baseados na presença concomitante de professores e alunos no tempo e espaço escolar –, o mesmo não se aplica de forma tão clara na atualidade. Exemplo disso, além do mix variável entre atividades síncronas e assíncronas oferecidas nas escolas – o chamado *blended learning* –, é a natureza permanentemente conectada das interações entre alunos e professores, não só no contexto da aula propriamente dita, mas também na relação didática que os mantém em contato, mesmo longe da escola.

Alguns autores até recusam o qualificativo “a distância” para denominar essa abordagem didática, que preferem denominar “virtual” ou “on-line” – como Romero Tori quando aponta que “educação a distância” é “uma expressão que dá destaque ao problema, e não à solução”⁶ (sendo a distância justamente o obstáculo que se quer eliminar).

A “distância” não é mais a grande diferença, uma vez que já não pode ser considerada como era antes, principalmente a partir da década de 1970, quando se expandem grandes projetos de EaD no Brasil. Estados como os da região amazônica brasileira, dentre outros, por suas grandes extensões e pela

5. CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Zahar, 2009.

6. TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010, p. 19.

dificuldade de acesso às vantagens de transporte e locomoção existentes nas demais regiões do país, devida a rios, florestas e demais circunstâncias geográficas e/ou socioeconômicas, foram responsáveis pelos melhores programas de EaD desenvolvidos nesses tempos, muito provavelmente porque a necessidade foi motor propulsor de desenvolvimento dessa modalidade de educação no Brasil.

Hoje, além de não ser mais entendida como fator determinante, a ideia de distância não é mais a mesma, inclusive pela amplitude das chamadas cidades globais, conectadas entre si pelos recursos tecnológicos à disposição de grande parte das populações, o que permitiu a Litto afirmar que com a vigência do “mobile learning é possível aprender em qualquer momento e em qualquer lugar”⁷, levando à utilização da metodologia de EaD para superar dificuldades de tempo, transporte e outras, inclusive nas grandes metrópoles, com é o caso de São Paulo.

Além disso, com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, ou Lei nº 9394/1996)⁸, verifica-se a possibilidade de utilizar a EaD em todos os níveis de educação (desde que o aluno tenha mais de 18 anos). A legislação esclarece ainda que essa modalidade deve ser incentivada com tratamento diferenciado no que diz respeito aos meios de comunicação. Um bom exemplo da lei é a existência da Portaria nº 4.059/2004, do Ministério da Educação⁹, que regulamentou aulas semipresenciais de até 20% dos conteúdos nos cursos reconhecidos das instituições de educação superior, independentemente de credenciamento pela unidade.

Portanto, passados mais de vinte anos da promulgação da LDB, pode-se verificar que muitas das questões tratadas à época (no ano de 1996), como a chamada educação de segunda classe, por exemplo, ainda podem ser citadas. Hoje, porém, elas têm muito menos importância, uma vez que os meios de comunicação multiplicaram-se de maneira exponencial e a denominada “sociedade da informação” traz no seu bojo o uso cada vez mais acentuado dessas ferramentas, imprescindíveis para o desenvolvimento da EaD e da educação em geral.

Igualmente, propõe-se a necessidade de sintonizar a comunicação e a educação, não somente com o uso de materiais de trabalho, mas também para divulgação e socialização do que se realiza em termos de conteúdos e metodologia, o que nos obriga a tratar da abordagem midiática.

4. A QUESTÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES E EDUCADORES

As mídias digitais constituem um capítulo à parte, já que alteraram completamente o que usualmente se praticava em termos de recursos comunicacionais para a educação. Ao passo que o desenvolvimento das tecnologias digitais cresce em ritmo vertiginoso, não se pode afirmar o mesmo sobre seu uso na educação em geral. Muitos são os exemplos de trabalhos educacionais bem-sucedidos, mas

7. LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 19.

8. BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

9. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

em uma proporção muito menor que o atual desenvolvimento tecnológico, em parte por falta de recursos econômicos, de gestão e de políticas públicas, mas também, e principalmente, por falta de interesse de muitos – incluindo gestores, educadores e até estudantes – em acompanhar essa mudança irreversível dos tempos globais, de grande velocidade e espaço desterritorializado.

Nessa linha de pensamento sobre os recursos imprescindíveis para a educação na era digital, em crescente ampliação e desenvolvimento, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) propõe diretrizes importantes no que diz respeito à formulação de estratégias de políticas públicas para a educação formal e não formal, a fim de que seja possível obter os seguintes benefícios: (1) maior participação ativa e democrática; (2) maior conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global; (3) atenção à diversidade; (4) abertura para o diálogo; e (5) promoção da tolerância¹⁰.

Na educação, tanto na abordagem presencial quanto na EaD, os principais benefícios para uma mudança necessária incluiriam: (1) o uso das mídias digitais num contexto de alfabetização midiática e informacional, favorecendo a criação de uma ponte entre a sala de aula física e o ambiente digital; (2) o alcance da formação dos profissionais da educação, por meio de estratégias e recursos on-line, ampliando seu repertório didático-pedagógico e atribuindo-lhes um papel ativo no que se denomina de educação continuada; e (3) a formação de estudantes e professores para/pelas mídias digitais, garantindo uma participação maior e mais plena na vida econômica, política e social para atingir o desenvolvimento de uma cidadania ativa (inclusão digital).

Ao pensarmos em competência – de alunos, professores e especialistas em EaD –, surge a seguinte questão, ainda que de modo latente: o que significa essa competência? Para Niskier¹¹, a formação de educadores perpassa a dimensão técnica, a dimensão humana, o contexto político-econômico e a parte dos conhecimentos a serem transmitidos, sendo tudo isso resumido no que se pode chamar de aquisição de competências, que abrange, necessariamente, o saber e o fazer, a teoria e a prática, e os princípios e processos da tecnologia educacional.

Dessa forma, ainda que não seja o ápice do tripé comunicação/educação/tecnologia digital – em termos de importância no processo de ensino-aprendizagem –, a tecnologia é uma necessidade para o desenvolvimento da educação nestes novos tempos. Como afirma Castells¹², “cada um é produto de sua época”, o que permite refletir sobre as possibilidades que o professor tem de entregar material educativo e conteúdo científico por plataformas eletrônicas, cada vez mais especializadas, que demandam conhecimento técnico por parte de quem delas se utiliza.

Surgem, portanto, profissionais responsáveis pela adequação do conteúdo às novas formas de apresentação do material e de entrega ao sujeito receptor, que pode estar presente ou distante. Partindo dessa reflexão, emergem várias questões:

- 1) O professor precisa ser educado para o trabalho docente circunscrito nesse novo cenário pedagógico?

10. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias: resumo sobre as políticas da AMI.** Brasília, DF: Unesco, 2016.

11. NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Educação do Brasil, p. 30.

12. CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 149.

- 2) As tarefas do professor serão diversificadas entre gerador e organizador de conteúdo nas plataformas digitais/eletrônicas?
- 3) O tutor tem desempenho diferenciado para prestar auxílio aos alunos?
- 4) O aluno precisa necessariamente ter sido alfabetizado do ponto de vista informático?
- 5) As dificuldades encontradas podem ser mais de caráter técnico do que de entendimento do assunto?
- 6) Há possibilidade de que o ensino a distância não esteja voltado para as necessidades cognitivas do sujeito receptor?
- 7) A distância entre os atores do processo de ensino-aprendizagem pode ser facilmente superada pelo universo on-line propiciado pela internet?

Tais perguntas – e várias outras que podem ser acrescentadas – dirigem-se às ideias acima apresentadas, tais como a educação presencial e virtual, simultaneamente; a formação de professores para os tempos atuais e os que virão, cada vez mais rápidos e desenfreados; os sistemas de ensino particular e público; o nível dos alunos em termos de escolaridade; a qualidade dos suportes tecnológicos das escolas e das residências, além do acesso proporcionado, principalmente, pelas políticas públicas de educação.

5. DE VOLTA À ERA PLANETÁRIA

Com o objetivo de inserir as possibilidades da EaD no contexto da educação em geral, comparando sua situação nos diversos países deste mundo globalizado e com alta interconexão entre seus habitantes, são usadas as proposições sugeridas por Morin (Figura 1), Curana e Motta¹³. Explicam eles, no livro *Educar na era planetária*, que o termo “planetarização” é mais complexo que “globalização” (nome quase sempre usado para descrever unicamente a mundialização das dimensões econômica e tecnológica) por ser uma expressão radicalmente antropológica, que engloba o planeta Terra em sua totalidade complexa: física, biológica e antropológica. “Em outras palavras, é preciso compreender a vida como consequência da história da Terra e a humanidade como consequência da história da vida na terra”¹⁴.

Assim, a conscientização a respeito dessa necessidade de tratar a educação no contexto da era planetária leva a um duplo desafio: o de educar “em” e “para” essa era, considerando a complexa situação do mundo, para além da concepção tecnoeconômica, que ignora os problemas humanos da identidade, da comunidade, da solidariedade e da cultura.

É preciso, portanto, dar um salto na “ideologia” do progresso como motor suficiente para todos os desenvolvimentos sociais, psíquicos e morais – coisa que ele não é. De mãos dadas com essa ideologia do progresso encontram-se as tecnologias e as mídias digitais, o que nos interessa tratar no âmbito da educação, em seus diferentes espaços para além da escola, com a finalidade

13. MORIN; CURANA; MOTTA, op. cit.

14. *Ibidem*, p. 63.

primordial de propiciar uma mundiologia da vida cotidiana (frase inspirada numa expressão do escritor argentino Ernesto Sábato) para tratar da necessidade urgente da sociedade de contar com “mundólogos” que permitam orientar à civilidade na percepção dos problemas mais urgentes e globais.



Fonte: Fronteiras do Pensamento⁵

Edgar Morin em foto de 2011

Assim, seguindo a análise sobre o papel das tecnologias digitais no trabalho educativo de hoje, com a transformação do mundo pela web (conforme sugere o livro *Como a web transforma o mundo*¹⁶), pode-se vislumbrar a virtualidade de um novo espaço, ainda a ser explorado, capaz de levar à inteligência coletiva, característica essencial da sociedade em rede – conectada, interligada, de aspectos colaborativos entre todos e de mutações individuais para a constituição de comportamentos coletivos.

Mais do que tratar do uso das tecnologias digitais, importa pensar como elas estão alterando o mundo e até onde podem chegar. Os autores de *Como a web transforma o mundo*, Francis Pisani e Dominique Piotet¹⁷, juntamente com Antoine Sire¹⁸, que escreve o posfácio, abordam essa questão de forma bastante interessante. As principais proposições da obra são:

- 1) a web como espaço social da adolescência – a ferramenta social e o espaço em que as relações ocorrem;
- 2) a tecnologia pouco importa e desaparece em benefício da utilização que se faz dela;
- 3) o que os jovens amam são as redes de relacionamento, que encontram na internet uma ferramenta poderosa de socialização;
- 4) a falta de mobilidade e de acesso a um espaço real e físico para os jovens, onde possam estar juntos sem ser interrompidos e observados, leva à transformação dos sites em espaços públicos, ainda que virtuais;
- 5) a web serve para estabelecer elos entre as pessoas (é sua dimensão mais popular);
- 6) as redes são a nova geometria do mundo moderno, e compreendê-las tornou-se a disciplina equivalente à cartografia há alguns séculos;
- 7) a dinâmica da “linkagem” se evidencia numa metáfora segundo a qual as redes apresentam a arquitetura da complexidade, de forma que as mensagens

15. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=55840215>. Acesso em: 30 dez. 2019.

16. PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. *Como a web transforma o mundo: a alquimia das multidões*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

17. Ibidem.

circulam ao longo dos links da internet como as reações químicas que acontecem, de modo similar, nas conexões entre células;

- 8) a era da web é uma era conectada, na qual o número de pessoas conectadas e sua forma de conexão mudam constantemente, conforme mudam os aspectos tecnológicos e econômicos;
- 9) cada conexão diz algo sobre o que está conectado, sobre aquele que estabeleceu a conexão e sobre a cultura em que este está inserido;
- 10) os especialistas não são mais os mesmos de antes: eles não desaparecem, mas assistimos a uma espécie de negociação social do conhecimento;
- 11) o conhecimento tornou-se um conhecimento social, e os estudantes estão on-line quando fazem as lições de casa, assim como quando estão na escola.

Por fim, conforme formula Antoine Sire¹⁹, o grande desafio parece ser: como apostar numa “inteligência social coletiva” sem a modulação direta dos poderes constituintes da sociedade como é conhecida? Esse desafio está diretamente ligado a quem se dedica à educação, seja na modalidade presencial, virtual ou presencial e virtual, tal como conceituado desde o início deste trabalho.

Educar-se “para” e “na” era planetária consiste em considerar o homem em toda sua complexidade, circunscrito no planeta Terra e, portanto, em comunicação com todos os demais seres vivos da natureza. Isso inclui as crianças e os jovens, independentemente de serem considerados “nativos digitais” – já que o termo é bastante polêmico –, pois estes já vivem na era da web, de conexões entre todos e entre informações e pessoas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficamos nós, os educadores, diante do desafio de educar hoje? Primeiro, é preciso deter o conhecimento que dá legitimidade para participar do processo de educação, devendo-se passar pelas disciplinas, de modo inter ou transdisciplinar, sem, no entanto, que se abra mão do saber próprio de cada especialidade. Por outro lado, é preciso conhecer os participantes desse processo educativo: saber quem são os alunos, com toda sua complexidade, seja do ponto de vista intelectual, cultural ou outros. Essa ação pedagógica precisa ser realizada por meio da ética da compreensão, conforme proposto por Edgar Morin²⁰, o que equivale à necessidade de afeto, em sua forma mais ampla.

Quanto às mídias digitais, atualmente em estágio muito desenvolvido no que diz respeito ao mundo on-line, é necessário utilizá-las em todas as suas possibilidades e nuances, sem, porém, colocá-las em primeiro plano, pois esse não é o seu lugar. Antes disso, há toda uma teia de relações humanas, de conteúdos produzidos sistematicamente pelas ciências ao longo dos séculos, de necessidades intelectuais e de demais habilidades cognitivas dos educandos a serem desenvolvidas pelos educadores.

Cabe finalizar afirmando que essa problemática e seus desdobramentos estão no centro das discussões na maior parte dos centros de formação de

18. SIRE, Antoine. Posfácio. In: PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. **Como a web transforma o mundo: a alquimia das multidões**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. p. 301-304.

19. Ibidem.

20. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

21. Disponível em: <https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/educucomunicacao/>. Acesso em: 30 dez. 2019.

educadores – incluindo o curso de licenciatura em Educomunicação da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP)²¹. Tais profissionais, hoje, são importantes para desempenhar o papel de mediação entre o mundo, com todas as suas possibilidades e dificuldades, e os alunos – os verdadeiros sujeitos do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 13 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRUNNER, José Joaquim. Los valores se modernizam o permanecen inmutables? **Revista Universum**, Talca, n. 13, p. 21-32, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Zahar, 2009.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessário a educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; CURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

NISKIER, Arnaldo. Os aspectos culturais e a EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 28-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias: resumo sobre as políticas da AMI**. Brasília, DF: Unesco, 2016.

PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. **Como a web transforma o mundo: a alquimia das multidões**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SIRE, Antoine. Posfácio. In: PISANI, Francis; PIOTET, Dominique. **Como a web transforma o mundo**: a alquimia das multidões. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010. p. 301-304.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

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



Maria Aparecida Baccega (1943-2020)

Cláudia Nonato

Ismar de Oliveira Soares

Roseli Figaro

Pela Comissão Editorial de Comunicação & Educação

Resumo: Nos primeiros dias de janeiro de 2020, ano em que a revista *Comunicação & Educação* completa 25 anos, uma de suas principais idealizadoras, primeira editora e mentora, nos deixou. A professora Maria Aparecida Baccega perdeu a batalha para uma série de problemas de saúde, mas não sem deixar um legado invejável, que está registrado nas milhares de fotografias e mensagens deixadas nas redes sociais de alunos, orientandos, colegas de trabalho, amigos e admiradores. Sua trajetória foi marcada por firmeza de princípios e coragem, fraternidade e luta, como é possível observar na homenagem a seguir.

Palavras-chave: Maria Aparecida Baccega; Baccega; Revista *Comunicação & Educação*.

Abstract: In the early days of January 2020, the year in which the journal *Comunicação & Educação* celebrates its 25th anniversary, one of its main creators, first publisher and mentor, left us. Professor Maria Aparecida Baccega lost the battle against a number of health problems, but not without leaving an enviable legacy, which is recorded in the thousands of photographs and messages left on the social networks of students, co-workers, friends and admirers. Her career was marked by firmness of principles and courage, fraternity and resistance, as can be observed in the following tribute.

Keywords: Maria Aparecida Baccega; Baccega; *Comunicação & Educação* Journal.

Maria Aparecida Baccega nasceu em 1943 em Ribeirão Preto, no interior de São Paulo. Fez sua primeira graduação entre 1961 e 1965, cursando Ciências Jurídicas e Sociais, na Faculdade de Direito Lauro de Campos. Nesse período (entre outubro de 1963 e março de 1964), trabalhou com Paulo Freire em Brasília numa equipe que organizava subsídios para os “ciclos de cultura”. Entrou em Letras, na Universidade de São Paulo (USP), pelo vestibular de 1968, mas foi obrigada a interromper a graduação por causa do AI-5, decretado pela ditadura militar, levando em conta sua condição de militante do Partido Comunista Brasileiro. Entre 1972 e 1975, conseguiu retornar à USP, graduando-se em Letras, e fez, na sequência, sua especialização, mestrado e doutorado.

Na livre-docência, optou pela Comunicação, fato que a levou à Escola de Comunicações e Artes (ECA). Ali, exerceu a chefia do Departamento de Comunicações e Artes (CCA), de 1992 a 1996, período em que a ECA passou por uma reforma curricular, eliminando o ciclo básico dos currículos de seus diferentes cursos, fato que acabou por retirar do CCA sua principal função na graduação da escola.

Coube, então, à professora Baccega liderar o processo de reestruturação do papel de seu departamento, ao articular seus professores em torno de projetos de grande significado, como a criação e consolidação de núcleos de pesquisa e de extensão cultural. Pessoalmente, integrou-se ao Centro de Estudos de Telenovela (CETVN) e ao Centro de Pesquisa em Comunicação e Trabalho (CPCT), ambos da USP, assim como ao Núcleo de Pesquisa Comunicação e Práticas de Consumo, da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), além do Observatório Iberoamericano de Ficção Televisiva (Obitel), que congrega países das Américas e da Europa.

Nessa linha de produtividade acadêmica, Baccega coordenou a formação do Curso de Especialização em Gestão da Comunicação da USP, tendo sido sua coordenadora, além de docente e orientadora, de 1993 a 2003. Foi igualmente fundadora e editora da revista *Comunicação & Educação*, de 1994 a 2003, na qual permaneceu como membro do Conselho Editorial e da Comissão de Publicação. Tais experiências acabaram por consolidar uma reflexão coletiva que levou o CCA a oferecer à USP e à sociedade um novo curso de graduação, implantado em 2011, denominado Licenciatura em Educomunicação. Deixou a USP em 2003 para assumir, organizar e coordenar a equipe de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM de São Paulo.

Em 2010, O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da USP outorgou à profa. Baccega o prêmio “Mariazinha Fusari de Educomunicação” – honraria nomeada em memória da carismática professora da Faculdade de Educação da USP e cofundadora do NCE. Já em 2018, o mesmo núcleo outorgou outra comenda a Maria Aparecida Baccega, celebrando os mais de vinte anos de contribuição da revista *Comunicação & Educação* ao campo da Educomunicação.

A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) contou com a assídua participação e apoio da professora Baccega

em seminários, congressos e publicações. A Intercom outorgou a Baccega os prêmios Luiz Beltrão de Grupo Inovador de Pesquisa em 1999, e de Maturidade Acadêmica em 2013. Também homenageou a pesquisadora, em 2015, por ocasião do Jubileu de Prata de associação à entidade.

Na pós-graduação da ESPM, formou uma nova geração de mestres e forjou uma equipe de pesquisadores-orientadores de destaque nacional. Nessa instituição, foi homenageada em 2014 como decana, e em 2019 com a honraria de receber em seu nome a cátedra Comunicação, Educação e Consumo.

Como fundadora e diretora-editorial da revista *Comunicação & Educação*, posteriormente membro do Conselho Editorial e da Comissão Científica, Baccega concebeu um projeto de revista científica que combinou a objetividade da produção acadêmica conceitual com a leveza da composição textual e editorial, permitindo que a revista alcançasse amplo público, sobretudo jovens pesquisadores, professores e estudantes.

Nessa receita de revista, como gostava de salientar, não faltaram a voz do professor de sala de aula, contando sua experiência; a poesia; a resenha fílmica; a entrevista e o depoimento de profissionais da área da comunicação. Os boletins bibliográficos sobre comunicação e educação, cinema e telenovela são indispensáveis até hoje para a pesquisa. Nesses 25 anos de trajetória de *Comunicação & Educação*, a professora Baccega foi sempre um baluarte, um referencial.

No Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP, a professora Baccega exercitava os papéis de pesquisadora, professora e orientadora na plenitude do que essas palavras significam. Formar pessoas era sua vocação. Não havia contradição entre ser pesquisadora e orientadora. O carinho e a afeição que ela dedicava aos seus estudantes não a fazia abrir mão do rigor na pesquisa, na escrita e nos prazos. Formou mais de trinta pesquisadores entre mestres e doutores.

Sua atuação na universidade primou pela construção de equipes de pesquisa, pela defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, e pela defesa, na universidade, da liberdade de expressão e de cátedra. Esses eram para ela princípios básicos, faziam parte de seus valores éticos e orientavam todas as suas ações e propostas de atividades, seja na pós-graduação, seja no Departamento de Comunicações e Artes, seja, de modo mais amplo, na Escola de Comunicações e Artes.

Com relação à ECA, a professora Baccega lutou pela unidade da escola, pela maior inter-relação de comunicações e artes, visto que a transdisciplinaridade era entendida por ela como eixo da existência da ECA na universidade.

A formação humanista, crítica e plural orientava suas propostas e ações. O espírito coletivo e a defesa da unidade na diversidade foram suas bandeiras, nem sempre compreendidas pela maioria dos colegas. Firmeza nas proposições, alegria e doçura no tratamento com os estudantes e pesquisadores moldavam seu caráter e marcaram sua inconfundível trajetória.

1. PRODUÇÃO ACADÊMICA

Maria Aparecida Baccega tem vasta contribuição em forma de publicações no campo da comunicação, análise do discurso, comunicação e educação, bem como das interfaces comunicação-consumo. Publicou um total de 77 artigos em periódicos científicos e obteve, até janeiro de 2020, 2.485 citações no Google Scholar. Seus trabalhos mais citados são “Palavra e discurso: história e literatura”, de 1985, com 289 citações, e “Comunicação e linguagem: discursos e ciência”, de 1988, com 288 citações. Baccega também apresentou trabalho em 117 congressos, organizou e/ou editou 29 livros e publicou 61 capítulos de livros. Dentre seus livros, destacamos:

BACCEGA, Maria Aparecida. **Contar histórias, tecer culturas**: as intersecções entre comunicação, educação e consumo na teleficção brasileira. 2019. No prelo.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Estudos de comunicação e análise do discurso**: teoria e prática. São Paulo: Intermeios, 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Consumindo e vivendo a vida**: telenovela, consumo e seus discursos. São Paulo: Intermeios, 2013.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicación y culturas del consumo**. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2012.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo: Atlas, 2008.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola**: uma mediação possível. São Paulo: Senac, 2000.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e linguagem**: discursos e ciência. São Paulo: Moderna, 1998.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso, história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

BACCEGA, Maria Aparecida *et al.* (org.). **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo: Contexto, 2014.

Entre os artigos, salientamos as últimas publicações:

MAGNO, Maria Ignês C.; BACCEGA, Maria Aparecida. crítica no processo de construção do formato telenovela brasileira nos anos 1970. Revista de Estudios Brasileños, Salamanca, v. 14, p. 29-40, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reb/article/view/144453/138803>. Acesso em: 14 jan. 2020.

JUNQUEIRA, Antonio Helio; **BACCEGA, Maria Aparecida**. Velho Chico: narrar para audiências desatentas: dilemas e desafios. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 22, p. 75-83, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/121581/129448>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MAGNO, Maria Ignês C.; **BACCEGA, Maria Aparecida**. Das palavras às imagens e o contrário também: um estudo da adaptação do romance *Vidas Secas* para o cinema. *Revista de Estudios Brasileños*, Salamanca, v. 4, p. 13-21, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reb/article/view/134504/130320>. Acesso em: 14 jan. 2020.

ROCHA, Camila R. N. da Costa; **BACCEGA, Maria Aparecida**. Telenovela como roteiro do real: uma análise da família homoafetiva em *Amor à Vida e Em família*. *Tríade: comunicação, cultura e mídia*, Sorocaba, v. 5, p. 80-94, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/3073>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BACCEGA, Maria Aparecida; ABRÃO, Maria Amélia Paiva. A violência doméstica representada na telenovela *A regra do jogo*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 1, p. 118-118, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110959/112711>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Vídeos de entrevistas, aulas e palestras:

Entrevista Unitins (2009) – parte 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8A5sWfnAgvI>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Entrevista Unitins (2009) – parte 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PnCUwwubL_A. Acesso em: 14 jan. 2020.

Aula inaugural da Licenciatura em Educomunicação, Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP (2011). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1voG0Fn_DLk Programa Trajetória-. Acesso em: 14 jan. 2020.

Projeto Liberdade de Expressão – Observatório de Comunicação e Liberdade de Expressão (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-whpHK-iXg>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Depoimento à Comissão Municipal da Verdade de Osasco (2014). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtGpsfhj-Ts>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Trajetória – Profa. Maria Aparecida Baccega (parte 1/5) – Entrevista realizada pelo prof. dr. Ricardo Alexino, Rádio USP. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=4KelnZOXPHg>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Entrevista – projeto trabalho de graduação – tema: O que é Comunicação (2015). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?ref=external&v=182009588809467>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Principais autores (2015). Disponível em: <https://www.facebook.com/grohmannsincero/videos/182027335474359/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Palestra aos alunos de Educomunicação, Departamento de Comunicações e Artes, ECA-USP (2013). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=4AFK_GdIJxw&feature=emb_logo. Acesso em: 14 jan. 2020.

50 anos do Departamento de Comunicações e Artes – memória (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X5ltBjWciV8>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Memórias da ECA – 50 anos (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iGT44no4sJc>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Site *Nomes da Pesquisa em Comunicação* (2017) – projeto coordenado pelos professores doutores Rafael Grohmann e Luís Mauro Sá Martino, junto a estudantes de graduação da Faculdade Cásper Líbero e da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). O projeto tem o apoio do GP de Teorias da Comunicação da Intercom. Verbete Maria Aparecida Baccega. Disponível em: <http://nomespesquisacomunicacao.com.br/verbetes/maria-aparecida-baccega/>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Vídeo da homenagem que a professora Baccega recebeu na ESPM em novembro 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16PBORS0ELGFPHfupTaRxO_1a018WRQ7E/view?usp=drivesdk. Acesso em: 14 jan. 2020.

Esta homenagem de *Comunicação & Educação* à profa. Baccega deixa, por fim, a mensagem de respeito, carinho e admiração de toda nossa equipe.