

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP -
Ano XXVII - n. 1 - Jan/Jun 2022

Para além das experiências
educomunicativas:
transmetodologia, censura,
jornalismo infantojuvenil,
tecnologias e cinema

- Entrevista: o campo da Comunicação e Educação sob o olhar de Guillermo Orozco Gómez
- Educomunicação socioambiental no quilombo Mata Cavallo (MT)
- Simón Rodríguez, um educomunicador do século XIX
- Caetano Veloso e a poética do Tropicalismo
- Resenha: "É Buda desabou de vergonha"

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. — 2022 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2022 — 27 cm

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

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

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carloti Jr.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

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

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungiolli

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

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

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Vilela 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 Fígaro

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

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



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

Fontes de Indexação

DIADORIM

DIALNET

DOAJ

Google Acadêmico

HAL

Journals For Free

Latindex catálogo 2.0

Latindex Directorio

LatinRev

LivRe

MIAR

OAJI

Oasisbr

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4

Diagramação: Lucas Fonseca | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Victória Gerace | Tikinet

Avaliadores dessa edição:

Adilson Odair Citelli (USP)

Adriana Gomes Ribeiro (PUC-RJ)

André Oliveira (UFPB)

Ary José Rocco Jr. (USP)

Carla de Araújo Rizzo (FMU)

Carlos Adriano Martins (Unicid)

Cid Vasconcelos (UFCE)

Fernando Felício Pachi Filho (FTT)

Helância Thomazine Porto (UNEB)

Jociane Carla B.F. Pedrini (UFMT)

Katarini Giroldo Miguel (UFMS)

Maria da Graça Jacintho Setton (USP)

Priscila Muniz de Medeiros (UFAL)

Richard Romancini (USP)

Roberto Elísio dos Santos (UMSC)

Sandra Pereira Falcão (USP)

Sergio Luiz Alves da Rocha (Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do RJ)

Suely Maciel (Unesp)



EDITORIAL

A complexa quadra nacional e internacional em curso traz consigo problemas e desafios que alcançam desde os ataques à democracia patrocinados por autocratas e grupos de extrema direita, passando por reconfigurações no poder mundial e alcançando os processos e sistemas comunicacionais regidos pelas big techs. Teóricos como Evgeny Morozov e Shoshana Zuboff buscam compreender os nexos entre as formas de desenvolvimento do capital e os mecanismos e estratégias de ação das empresas abrigadas sob expressões anódinas que incluem provedores, sites, portais, facilitadores de contatos por redes sociais, aplicativos de mídia etc. Trata-se, basicamente, de um poder instrumentário, longo tecido de predação e comercialização de dados, voltado a finalidades mais ou menos declináveis, cujos nomes fantasia atendem por Google, Meta, Verizon, Microsoft, Amazon, Tencent. A uni-las, o pretexto da nobre missão de “conectar o mundo” e “facilitar a aproximação das pessoas”. Informações fraudulentas, fake news, venda de dados, predição de comportamentos, invasão de privacidade, interferência em eleições – para não avançarmos em listagem da qual as big techs participam direta ou indiretamente – surgem como efeito colateral de menor pecado; afinal, em si mesmo, o processo é fundeado em bases virtuosas. Reinam soberanas a pretenderem construir espécie de terra de ninguém, associando ao termo “regulação” o bicho de sete cabeças sufocador da liberdade, substantivo que vem perdendo o brilho, abandonando os seus sentidos, deixando de “alimentar o sonho humano” – aqui, em irônica apropriação do poema de Cecília Meirelles. Para lembrar assertiva que corre entre os gênios do Vale do Silício: as novas tecnologias estão três anos à frente das velhas, e os governos três anos atrás delas, ou seja, estes registram defasagem de nove anos quando comparados ao “reencantamento” do mundo proporcionado e gerenciado pelas big techs.

Ao longo das suas edições, a Comunicação & Educação participa ativamente dos debates como os acima assinalados, buscando fornecer subsídios para o melhor entendimento da comunicação em nosso tempo. E, nesta perspectiva, disponibiliza artigos, depoimentos e entrevistas de pesquisadores, docentes e profissionais que intentam pensar os reptos da comunicação, sobretudo naqueles diálogos com a educação e na cena em curso, na qual as tecnologias digitais passaram a jogar papel decisivo.

Nesse número temos acesso a materiais educacionais que abrem o debate para os temas da aceleração tecnológica, dos reptos da cidadania, dos percalços postos ao meio ambiente, da censura, do audiovisual e da aprendizagem, do exame do protagonismo juvenil em vínculos com as histórias em quadrinhos e as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como relatos de experiências envolvendo as incorporações da mídia na escola. O artigo internacional apresenta a singular figura de Simón Rodríguez, um filósofo educador, mestre de Simón Bolívar, nascido na Venezuela, mas feito cidadão latino-americano, e que nos inícios do século XIX já apresentava um

perfil de educador, instituindo escolas-oficinas e projetos educativos pelos vários países nos quais viveu: Colômbia, Bolívia, Peru, Chile, Equador. Entrevistamos Guillermo Orozco Gómez, pensador mexicano de importante presença no contexto dos estudos de comunicação e comunicação-educação na América Latina. No rol dos textos apresentam-se, ainda, a seção literária e as proposições para o trabalho em sala de aula com o material que vem à luz neste número.

Da reflexão sobre os escritos nesta Comunicação & Educação, os problemas suscitados no início do Editorial podem ser retomados e aprofundados a fim de buscar-se uma comunicação mais inclusiva, capaz de abrigar as tecnodiversidades, segundo lembra Yuk Hui, e, sobretudo, conectada à educação emancipatória – mecanismo que registra potência para colocar sob suspeição as estratégias de vigilância e controle postas em andamento pelas big techs e derivadas.

Boa leitura!

Adilson Citelli, Cláudia Nonato e Roseli Figaro.

Sumário

EDITORIAL

ARTIGOS NACIONAIS / NATIONAL ARTICLES

Cidadania comunicativa e transmetodologia: a investigação crítica necessária em conjunturas autoritárias <i>Alberto Efendy Maldonado</i>	05
A educação sob censura: articulações discursivas na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero” <i>Nara Lya Cabral Scabin</i>	15
Pesquisa-ação no jornalismo infantil: o podcast Radinho BdF <i>Juliana Doretto</i>	30
Tecnologias, aceleração e educação: aproximações entre as noções de aceleração social do tempo, moderna socialização escolar e cultura slow <i>Michelle Prazeres</i>	45
Educomunicação socioambiental no quilombo Mata Cavallo: narrativas e resistências de uma comunidade tradicional mato-grossense <i>Thiago Cury Luiz, Michèle Sato</i>	61
Encontros entre educomunicação e BNCC a partir das eletivas: o desenvolvimento do protagonismo juvenil por meio dos quadrinhos <i>Leandro Raphael Vicente, Gelson Vanderlei Weschenfelder</i>	73
Quatro voltas do parafuso: romance epistolar, found footage e glitch gothic no ensino de cinema <i>Laura Cânepa, Juliana Cristina Borges Monteiro</i>	85
Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba <i>Juliana Goss, José Carlos Fernandes</i>	102

ARTIGO INTERNACIONAL / ARTÍCULO INTERNACIONAL

Simón Rodríguez, educador do século XIX: leitura histórica de uma experiência tecnocultural <i>Adrian Padilla Fernandez</i>	119
--	-----

ENTREVISTA / INTERVIEW

Guillermo Orozco Gómez: uma trajetória no campo da comunicação e educação <i>Adilson Citelli, Wellington Nardes</i>	131
--	-----

EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE

Pela defesa da qualidade na formação educacional: uma estratégia de resistência aos efeitos da pandemia no ensino de pós-graduação <i>Rozinaldo Antonio Miani, Rodolfo Rorato Londero</i>	139
O impacto da pandemia da covid-19 na transposição forçada do curso de Educação Física presencial para um modelo de ensino remoto emergencial <i>Ronaldo Aparecido da Silva</i>	152
Experiência sobre o ensino de jornalismo ambiental em sala de aula, uma transposição das teorias de Donald Schön <i>Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini, Cristóvão Domingos de Almeida, Igor Aparecido Dallaqua Pedrini</i>	167
As tecnologias e os dispositivos móveis no ensino remoto <i>Edilane Carvalho Teles, Adriana Maria Santos de Almeida Campana, Suéller Costa</i>	178

RESENHA CRÍTICA / CRITICAL REVIEWS

Todo povo tem história. Todo cinema conta uma história <i>Maria Ignês Carlos Magno</i>	195
Caetano Veloso e a poética do tropicalismo <i>Arlindo Rebechi Junior</i>	203
Atividades em sala de aula <i>Ruth Ribas Itacarambi</i>	215

Cidadania comunieducativa e transmetodologia: a investigação crítica necessária em conjunturas autoritárias

Alberto Efendy Maldonado

Professor titular e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos).

E-mail: efendymaldonado@gmail.com

Resumo: O trabalho argumenta sobre a importância estratégica da produção de pensamento crítico na atual fase histórica latino-americana. Explicita a potência epistemológica da perspectiva transmetodológica para confrontar os obstáculos que as políticas autoritárias desenham à produção de conhecimento, ao tentar desestruturar as comunidades em ciências da comunicação em *Nossa América*. O referencial teórico-metodológico trabalha os conhecimentos e as experiências de investigação crítica em *comunieducação* produzidos no contexto da Rede Amlat na perspectiva de vigorizar o campo na região. Desse modo, dá continuidade às propostas de fortalecimento de uma vertente transmetodológica que contribua à desarticulação do paradigma positivista na área de conhecimento e fortaleça a *cidadania comunieducativa* na América Latina.

Palavras-chave: transmetodologia; cidadania comunieducativa; pesquisa crítica; culturas científicas.

Abstract: The work argues on the strategic importance of the production of critical thinking in the current Latin American historical phase. It explains the epistemological power of the transmethodological perspective to face the obstacles that authoritarian policies design to the production of knowledge, trying to disrupt scientific communities in communication sciences in *Our America*. The theoretical-methodological reference works with knowledge and experiences of critical research in communication-education produced in the context of the AMLAT Network, with a view to strengthening the scientific communities of the region. In this way, it gives continuity to the proposals for strengthening a transmethodological strand that contributes to the de-structuring of the positivist paradigm in the area and strengthens the communicational-educational citizenship in Latin America.

Keywords: transmethodology; communicational-educational citizenship; critical research; scientific cultures.

1. HOBBSAWM, Eric. **Como mudar o mundo**: Marx e o marxismo, 1840-2011. São Paulo: Companhia das Letras, 2011; MATTELART, Armand; SÉNÉCAL, Michel. **Por uma mirada-mundo**: conversaciones con Michel Sénécal. Barcelona: Gedisa, 2014.

2. MALDONADO, Alberto Efendy. A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade. In: ENCONTRO ANUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 20., 2011, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2011; Idem. Articulaciones transmetodológicas para una epistemología latinoamericana en comunicación. **Revista Alaic**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 60-71, 2018; Idem. Transmetodología en tiempos de fascismo social. **Chasqui**, Quito, v. 133, p. 211-227, 2016.

3. BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Lisboa: 70, 2006; GORTARI, Eli de. **La ciencia en la historia de México**. México: Grijalbo, 1980; MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodología... Op. cit. Idem. El desafío epistemológico de la praxis teórica en la construcción de teorías de la comunicación. **Mediaciones Sociales**, Madrid, v. 18, p. 11-24, 2019b; SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razón dialéctica**: teoría de los conjuntos prácticos. Buenos Aires: Losada, 2011.

4. DUSSEL, Ernesto. **Método para una filosofía da libertação**: superação analéctica da dialética hegeliana. São Paulo: Loyola, 1986; IANNI, Otavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000; MALDONADO, Alberto Efendy. Articulaciones... Op. cit.; Idem. El desafío... Op. Cit.; Idem. Transmetodología... Op. Cit.; MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **Pensar as mídias**. São Paulo: Loyola, 2004; SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

1. INTRODUÇÃO

Na conjuntura atual, a América Latina vive um momento de intensas contradições entre as oligarquias e as classes, povos, etnias, setores e coletivos que trabalham pela construção de outros mundos possíveis¹, nos quais a miséria, o autoritarismo, a violência sistêmica e a destruição do planeta sejam extintos. Nesse cenário, o papel estratégico da pesquisa em comunicação se atualiza e reafirma, dada a centralidade dos processos informacionais, comunicacionais e cognitivos no funcionamento das formações sociais contemporâneas. Nessa realidade, o sentido histórico e a relevância ético/política dos afazeres educativos e de produção de conhecimento cobram uma posição estratégica, crucial para a transformação inventiva e solidária de nossas sociedades.

Nessa perspectiva, é necessário situar a *ciudadania científica*² como um componente estratégico básico, imprescindível e fortalecedor dos processos de mudança que a humanidade, a vida, e o *presente/futuro* exigem. Para isso, é urgente continuar a desconstrução dos modelos preponderantes, às vezes hegemônicos, de trabalho intelectual, de fabricação de tecnologias e de produção de conhecimento. Nesse conjunto, a *tecnociência positivista* é o inimigo principal a confrontar; dado que se autoproclama o *saber científico único e absoluto* e condiciona os processos produtivos de conhecimento, de maneira ampla e penetrante³. Esse modelo tem instituído uma condição subalterna para o campo da comunicação, enquadrando-a como um setor reduzido a “ciências aplicadas”; quer dizer, uma área que operacionaliza conhecimentos produzidos por outras áreas, “fortes” e “consistentes”, de acordo com a ortodoxia do poder conservador da “ciência ministerial” e “empresarial”.

Essa condição de poder da *tecnociência positivista* gera uma neocolonização intelectual, uma subjugação do pensamento latino-americano e uma dependência econômica aguda, dadas as carências de investimento em ciência e tecnologia. Expressa também o aspecto *totalitário* e castrador do modelo positivista vigente. É paradoxal o processo que mostra a força política, a eficiência operativa (ao serviço do *capital transnacional*) e a capacidade de configuração intensiva de projetos técnicos gerados pelo positivismo – de profundos impactos sobre a vida do planeta – e, simultaneamente, sua fraqueza epistemológica, filosófica, antropológica, ecológica e sociológica; dado seu enquadramento conceitual ortodoxo, num modelo único e absolutista de ciência.

Na fase atual, os grupos, núcleos e comunidades de pesquisa crítica em comunicação, têm o desafio de desconstruir esse paradigma positivista de ciência⁴ que é prolífico na produção de propostas empiristas/abstratas, as quais têm um generalizado consumo escolar, acadêmico e empresarial. Simultaneamente, temos a necessidade de constituir *culturas científicas ecológicas*, que trabalhem projetos *transmetodológicos* e *transdisciplinares*, de transcendência para a vida no planeta. Essa linha estratégica requer de um trabalho cuidadoso, concebido, planejado, programado e realizado de acordo com as premissas, os valores, as categorias e os argumentos que sustentam a *diversidade* teórica, metodológica,

filosófica⁵, epistemológica e tecnológica fundamentada pela transmetodologia⁶, como uma premissa crucial do fazer científico. Nesses termos, afirmamos que não há nenhum modelo, nenhuma área, nenhum paradigma, nenhuma estratégia que seja absoluta, total e autossuficiente. As ciências, no plural, confluem, confrontam-se, aprendem, transformam-se, de acordo com as problemáticas incorporadas a seus desafios de conhecimento. Assim, as epistemologias e as filosofias da ciência nutrem-se dessa diversidade; de fato, a *razão é impura*, precisa das miscigenações, das trocas, dos aprendizados, das tessituras, das configurações que as lógicas paraconsistentes e consistentes geram.

2. A TRANSMETODOLOGIA NA PASSAGEM DA SEGUNDA PARA A TERCEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

A perspectiva transmetodológica trabalha um conjunto crítico transformador de epistemologias, que confluem na sua postura problematizadora do *status quo* estabelecido pela ciência oficial positivista. De fato, desde meados do século XIX, esse paradigma tem condicionado o conjunto dos campos científicos⁷, devido a seu vigor técnico/pragmático e sua confluência com os interesses do capitalismo industrial ascendente. No século XX, o positivismo vai tornar possível a configuração de uma *tecnociência* forte e funcional para a expansão mundial do *capitalismo globalizado*. Em inícios do século XXI, o positivismo apropria-se da revolução informacional tecnológica configurada nas últimas décadas do século XX e, na fase atual, expande os formatos de capitalismo informacional/cognitivo, concentrados no *capital improdutivo* (financeiro/monetarista/neoliberal)⁸.

Nessas bifurcações históricas, não é pertinente separar os processos de estruturação do sistema econômico/político/social capitalista da constituição de campos científicos, em razão da hegemonia e presença avassaladora do sistema capitalista no contexto mundial. Isso não significa que, durante algumas décadas, campos científicos estruturaram-se paralelamente sob modelos socialistas. Porém, sua abrangência e penetração não têm afetado o conjunto de países latino-americanos. Os campos científicos como institucionalidades concretas, presentes nas formações sociais, emergiram no século XIX⁹ como uma necessidade de organização sistemática da vida econômica, política, social, militar e cultural dos países hegemônicos. Nesses processos de constituição de fortalezas estratégicas, optou-se por formular conjuntos disciplinares de conhecimentos sistematizados, funcionais à lógica da acumulação, expansão e controle da economia-mundo¹⁰.

No contexto latino-americano, dada sua condição de subalternidade, dependência e existência neocolonial preponderante, os processos de constituição de campos científicos tiveram que esperar o século XX. De fato, na maioria dos países da região há uma carência expressiva de órgãos de produção de conhecimento (laboratórios, fundações, centros, instituições). O atraso – e, às vezes, a ausência de culturas científicas necessárias – tem ocorrido devido às limitações

5. AGOGLIA, Rodolfo Mario. La filosofía latinoamericana como filosofía del tercer mundo. *Boletín del Departamento de Filosofía*, Quito, n. 4, p. 12-29, 1986; ARPINI, Adriana; MUÑOZ, Marisa; RAMAGLIA, Dante. *Diálogos inacabados con Arturo Andrés Roig*: filosofía latinoamericana, historia de las ideas y universidad. Mendoza: Edifyl, 2020; CARVALHO, Eugênio Rezende de. Arturo Andrés Roig: precursor da história intelectual latino-americana? *Tempos Históricos*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 48-62, 2015.

6. MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. In: MALDONADO, Alberto Efendy. *Perspectivas metodológicas em comunicação*: novos desafios na prática investigativa. Salamanca: Comunicación Social, 2013. p. 31-57; Idem. *Articulaciones...* Op. cit.; Idem. *El desafío...* Op. Cit.; Idem. *Epistemología de la comunicación*: análisis de la vertiente Mattelart en América Latina. Quito: Ciespal, 2015; Idem. *Perspectivas transmetodológicas en la investigación en comunicación*: procesos comunicantes en procesos de receptividad comunicativa. In: MALDONADO, Alberto Efendy (org.). *Panorámica de investigación en comunicación no Brasil*: procesos receptivos, ciudadanía e dimensão digital. Salamanca: Comunicación Social, 2014. p. 17-40; Idem. *Transmetodología en tiempos de fascismo social*. *Chasqui*, Quito, v. 133, p. 211-227, 2016.

7. WALLERSTEIN, Immanuel (coord). *Abrir las ciencias sociales*: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. 5. ed. México: Siglo Veintiuno, 2001.

estratégicas (culturais, cognitivas, tecnológicas e políticas) das oligarquias nacionais e à submissão dessas elites ao poder hegemônico do *complexo industrial, informacional e militar* estadunidense.

Desse modo, a maioria dos países da região sequer tem estabelecido condições básicas, aceitáveis, para a produção de investigação científica. Para os oligarcas locais, a ciência é um “luxo”, que deve ser exclusivo dos centros de poder mundial; e o sensato seria, segundo seu servilismo, deixar às grandes empresas transnacionais, às universidades dos centros de poder mundial, e às instituições dos países ditos desenvolvidos a produção do conhecimento estratégico. Lamentavelmente, essa concepção anacrônica, conservadora e sabuja tem sido um componente importante na manutenção de enquadramentos socioeconômicos, de fragilidade estratégica em relação aos poderes econômico/políticos mundiais. Além disso, é uma causa central para a conservação do atraso tecnológico e socioeconômico da América Latina¹¹.

No início da terceira década do século XXI, a dimensão ecológica das problemáticas de pesquisa se renova e se situa de modo incontestável no centro das preocupações investigativas. É assim que, nesse contexto, a premissa transmetodológica que afirma o primado da vida, das espécies – especialmente a humana – e da existência de bem-viver no planeta Terra adquire relevância estratégica inquestionável. No campo dos processos de comunicação social transnacionais, nacionais, regionais e locais as problemáticas estão atravessadas por lógicas herdadas de uma história oligopólica, mercadológica, concentradora, distrativa, redutora e exploradora. Com efeito, o modelo de sistemas midiáticos construído durante os séculos XIX e XX continua condicionando o *modo de vida comunicacional mundial* e promovendo processos de consumo simbólico castradores da inventividade e da fecundidade política/estética dos/das sujeitos/sujeitas comunicantes de Nossa América. Esse modo de vida bombardeia com modelos culturais neocoloniais; enquadra os afazeres, as perspectivas e os comportamentos das pessoas em lógicas consumistas/produtivistas, de interesse do capital hegemônico transnacional.

É nessa realidade que a investigação acadêmica e científica em comunicação precisa concentrar esforços, para produzir *impactos sociocomunicacionais educacionais* que contribuam à produção de conhecimento sobre a diversidade cultural, social e política da existência humana. É urgente fazer esforços artísticos/gnosiológicos por teorizar, investigar, traduzir e comunicar com potência o que a riqueza multicultural latino-americana representa. É iniludível, nas nossas pesquisas, a inserção de um componente *ecológico*. A vida é agora uma questão muito maior que no passado imediato: a realidade imposta pela pandemia da covid-19 pode ser uma oportunidade histórica para questionar a ciência ministerial nas suas pretensões positivistas, utilitaristas e pragmáticas. É urgente problematizar as restrições que impõe e as consequências de seu funcionamento como parte das grandes corporações transnacionais, que reduzem a produção de conhecimento à produção de processos favoráveis à maximização dos lucros transnacionais.

8. DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**. São Paulo: Outras Palavras & Autonomia Literária, 2018; Idem. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc, 2020; PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015; Idem. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

9. WALLERSTEIN, Immanuel (coord.). **Abrir...** Op. cit.

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

11. FORD, Aníbal. **Navegações: comunicação, cultura e crise**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999; FURTADO, Celso. **A economia latino-americana: formação histórica e problemas contemporâneos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011; GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. Montevideo: El Chanchito, 1999; IANNI, Otavio. **Enigmas...** Op. cit.; MALDONADO, Alberto Efendy. **Transmetodología...** Op. cit.; SANTOS, Milton. **A natureza...** Op. cit.

Nessa conjuntura de adversidade pandêmica, tanto no plano político, com a vigência de regimes autoritários, conservadores, anacrônicos, neofascistas e neonazistas, quanto no plano da saúde, com uma realidade que se comprovou e se reafirmou como trágica, por conta das limitações dos sistemas de saúde e de governo na região, consequência de modelos de gestão política ineficientes, caóticos, perversos e ignorantes característicos das oligarquias latino-americanas, os quais pouco têm feito por instituir sistemas de saúde humanizados, baseados em articulações científicas imprescindíveis.

Assim, a história recente atualiza, com singular força, um desafio crucial do campo de investigação em comunicação: o que se refere à produção de conhecimento confluyente entre *saberes múltiplos* (ancestrais, étnicos, regionais, populares, paraconsistentes, intuitivos etc.) e *saberes científicos/acadêmicos*, conforme vem trabalhando a vertente transmetodológica¹². É questão de sobrevivência sociocultural, biológica, econômica, ético/política essa confluência. Caso contrário, se os poderes ideológicos conservadores mantiverem sua presença preponderante em amplos setores da população, o *suicídio social/biológico coletivo*, um dos maiores sonhos eugênicos, ocorrerá de modo naturalizado por entusiastas que negam o valor do conhecimento científico e aderem a explicações estapafúrdias de gurus messiânicos. Esses absurdos têm presença em várias classes sociais pela ação eficiente de líderes neofascistas, pastores pentecostais, celebridades midiáticas e pregadores do fundamentalismo de mercado. O fato é que os processos investigativos em comunicação precisam produzir encontros, vínculos, cumplicidades, parcerias, traduções, compartilhamentos e aprendizados mútuos, capazes de gerar conhecimentos consistentes, sentipensantes, críticos, inventivos, solidários, transformadores e reais. Assim, a produção de teorias e métodos servirá para qualificar a vida, para frear os modelos destrutivos e genocidas, para transformar as instituições acadêmicas universitárias e os centros de investigação em fortalezas de conhecimento estratégico voltadas ao bem da humanidade e, em especial, dos mais necessitados.

3. A CIDADANIA COMUNIEDUCATIVA

A produção coletiva do conhecimento é um processo epistemológico crucial, que a espécie humana descobriu cedo dadas suas necessidades de sobrevivência e seus desafios para construir poderes econômicos, sociais, culturais, geográficos e simbólicos¹³. É notável, como exemplo, a produção coletiva de centenas de linguagens articuladas pelos povos do mundo, mediante *jogos de interação simbólica* inventados pelas necessidades de realização de processos de trabalho responsáveis por configurar economias de múltiplos tipos. *Jogos de linguagem* também permitiram a produção de expressivos e significativos rituais de inter-relação sexual e afetiva, com a conseqüente reprodução biológica da espécie; linguagens articuladas possibilitaram a produção de cosmovisões, filosofias, teologias, literaturas, teorias e concepções, que, por sua vez, geraram *metalinguagens científicas e técnicas*, capazes de acelerar a transformação radical da existência.

12. MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva... Op. cit.; Idem. Articulações... Op. cit.; Idem. El desafío... Op. cit.; Idem. Transmetodología... Op. cit.

13. CASSIRER, Ernest. *El problema del conocimiento (libro 1)*. 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1993; CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1; Idem. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013; GORTARI, Eli de. *La ciencia...* Op. cit.; KOYRÉ, Alexander. *Estudios de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

Essa *lei de cooperação* universal, constatada já na natureza¹⁴, foi brilhantemente aproveitada por diversas culturas humanas para produzir, em vários continentes, revoluções cognitivas, tecnológicas e científicas¹⁵. Não obstante, os processos foram paradoxais: por um lado, mostraram a necessidade da participação coletiva para inventar uma língua articulada, para criar modos e costumes de vida gratificantes, para organizar formações socioeconômicas produtivas. Porém, simultaneamente, apresentaram configurações de *distinção/diferenciação*, com a constituição de pequenos grupos de especialistas, operadores, produtores, estrategistas, experimentadores, oradores, calculadores, organizadores, gestores, pesquisadores e pensadores, que foram adquirindo poderes concretos que os distanciaram da vida social comum.

Na fase histórica atual, é urgente que os pesquisadores e pensadores em comunicação provoquem um processo inverso, em profunda interpenetração com a sociedade, de aproximação, conhecimento, aprendizagem, cooperação, interpenetração e produção de conhecimentos. Esses processos devem ser fecundados em uma *dimensão intercomunicativa*, construída pela ação conjunta dos cientistas e dos *sujeitos históricos cidadãos*, produtores de novas realidades de conhecimento comunicacional.

Em perspectiva transmetodológica¹⁶, é necessário transformar o mundo, contudo, de modos distintos das tentativas feitas no século XX, que lamentavelmente mostraram carências éticas, políticas, tecnológicas, psicológicas e culturais.

Nessa orientação de transformação tem um setor de singular importância, de abrangência sociocultural expressiva, a área *comunieducativa* ou *educomunicativa*¹⁷, como dimensão de produção investigativa estratégica para gerar mudanças profundas nos modos de vida e nas formas de pensamento de amplos setores da população. E as perspectivas *comunieducativas*, atualmente, passam pelo exercício crítico da experimentação tecnológica digital; dada a potência, a intensidade e a abrangência dos processos de *comunicação digital*. Com efeito, as novas condições de produção comunicacional possibilitam arranjos de caráter multidimensional, hipertextual, plurilíngue, transmetodológico e multifacetado. A riqueza estética dessas configurações promove uma capacidade de encontro e de sensibilização extraordinária. Não obstante, esse eixo aperfeiçoado de realização não estará garantido se não se definem premissas e domínios críticos consistentes e fecundos. O fato é que o aspecto [tecno]comunicativo dos processos comunicacionais contemporâneos abre possibilidades concretas, e vigorosas, de exercícios educomunicativos transformadores.

Para quebrar as lógicas autoritárias, burocráticas, oligárquicas, racistas, patrimonialistas, concentradoras e neocoloniais, a perspectiva transmetodológica exerce uma ação desestabilizadora, questionadora e problematizadora que provoca mudanças fundamentais de perspectiva, de pensamento e de ação em quem participa de processos comunieducativos. Essas mudanças estão orientadas para o autoconhecimento crítico reflexivo e para a produção fluída de conhecimentos fecundos, mediante uma participação construtiva e dialógica nas comunidades existenciais. Dessa maneira, o *fazer comunieducativo* abre possibilidades potentes para a

14. MATTELART, Armand. *A invenção da comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

15. CASTELLS, Manuel. *Asociedade...* Op. cit.; Idem. *A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004; MATTELART, Armand. *A invenção...* Op. cit.; Idem. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002a; Idem. *História da utopia planetária: da cidade profética à sociedade global*. Porto Alegre: Sulina, 2002b; WALLERSTEIN, Immanuel (coord). *Abriu...* Op. cit.

16. MALDONADO, Alberto Efendy. *A perspectiva...* Op. cit.; Idem. *A perspectiva transmetodológica: produtos midiáticos, estratégias e inter-relações comunicativas*. In: OLIVEIRA, Gerson de Lima; SANTOS, Larissa Conceição dos; BONITO, Marco (org.). *Comunicação em contextos de pesquisa*. São Borja: Unimpampa; Assis: Triunfal, 2019a. p. 183-212; Idem. *Articulações...* Op. cit.; Idem. *Epistemologia...* Op. cit.; Idem. *Transmetodologia...* Op. cit.

constituição e o exercício de uma *cidadania comunicacional* propositiva, construtiva, suscitadora e renovadora, tanto na vida social quanto na produção cultural¹⁸.

Essa cidadania comunicacional institui novos arranjos, configurações e estruturas nos modos e formas de existência, os quais procuram superar as adversidades estruturais vigentes, isto é a concentração da riqueza; a pobreza; a miséria; a exploração; a educação fraca ou medíocre, sem renovação investigativa; o pertencimento cidadão frágil; a politicagem generalizada ao serviço das oligarquias; o funcionamento econômico distorcido ao serviço do capital improdutivo; o controle repressivo das classes subalternas; o racismo sistêmico, cotidiano e excludente; o patrimonialismo anacrônico, parasitário e fascistóide; o patriarcalismo castrador e violento; e o neocolonialismo servil e negacionista.

A práxis comunieducativa, quando exercida de modo multilético, ou seja, trabalhado por dialéticas múltiplas, em confluências e confrontações necessárias para resolver os problemas, produz mudanças qualitativas na constituição dos sujeitos comunicacionais. Essa práxis comunieducativa dota esses sujeitos comunicantes de capacidades de análise, compreensão, investigação, reflexão e produção comunicacional. Concomitantemente, gera conhecimentos relevantes para a transformação das formações socioeconômicas vigentes e para a instauração de novos modos e formas de pensamento, de comunicação, de vida sociocultural, de educação, de estruturação política e de desejos.

Esses movimentos e possibilidades de transformação só têm potencialidade de realização quando inter-relacionam seus argumentos e projetos, em perspectiva de uma cidadania plena, que inclua no seu domínio a composição de uma cidadania comunieducativa em diálogo com uma cidadania científica¹⁹. E, para isso, é preciso que pesquisadores se transmutem em comunieducadores, sujeitos comunicantes, cidadãos, trabalhadores, artesãos, produtores de *novos mundos concretos de vida*. Assim, a configuração de utopias passa, necessariamente, pela produção de *heterotopias*²⁰ concretas, que fortalecem os espíritos, as práticas, os movimentos, as organizações e a produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOGLIA, Rodolfo Mario. La filosofía latinoamericana como filosofía del tercer mundo. **Boletín del Departamento de Filosofía**, Quito, n. 4, p. 12-29, 1986.

ARPINI, Adriana; MUÑOZ, Marisa; RAMAGLIA, Dante. **Diálogos inacabados con Arturo Andrés Roig**: filosofía latinoamericana, historia de las ideas y universidad. Mendoza: Edifyl, 2020.

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p. 18-31, 2001.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 17, n. 19, p. 49-65, 2010.

17. BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n. 48, p. 18-31, 2001; Idem. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 17, n. 19, p. 49-65, 2010; Idem. **Palavra e discurso**: literatura e história. São Paulo: Ática, 2000; CITELLI, Adilson Odair (org.). **Comunicação e educação**: o problema da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017; Idem. Reforma do ensino: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018; ROMANCINI, Richard. Comunicação e educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 18., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Intercom 2015; Idem. Do Kit Gay ao Monitor da Doutrinação: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 87-108, 2018; ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **Revista Alaic**, São Paulo, v. 14, p. 128-138, 2017.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: literatura e história.** São Paulo: Ática, 2000.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia.** Lisboa: 70, 2006.

CARVALHO, Eugênio Rezende de. Arturo Andrés Roig: precursor da história intelectual latino-americana? **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 48-62, 2015.

CASSIRER, Ernest. **El problema del conocimiento (libro 1).** 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade.** Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 2004.

CITELLI, Adilson Odair (org.). **Comunicação e educação: o problema da aceleração social do tempo.** São Paulo: Paulinas, 2017.

CITELLI, Adilson Odair. Reforma do ensino: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 7-19, 2018.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo.** São Paulo: Outras Palavras & Autonomia Literária, 2018.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais.** São Paulo: Edições Sesc, 2020.

DUSSEL, Ernesto. **Método para uma filosofia da libertação: superação analética da dialética hegeliana.** São Paulo: Loyola, 1986.

FORD, Aníbal. **Navegações: comunicação, cultura e crise.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013.

FURTADO, Celso. **A economia latino-americana: formação histórica e problemas contemporâneos.** 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina.** Montevideo: El Chanchito, 1999.

GORTARI, Eli de. **La ciencia en la historia de México.** México: Grijalbo, 1980.

HOBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

18. CASTELLS, Manuel. **Redes...** Op. cit.; MALDONADO, Alberto Efendy. La investigación de la comunicación en América Latina y las estrategias transmetodológicas para su avance epistemológico y socioeducativo. In: MALDONADO, Alberto Efendy; PEREIRA, A. (coord.). **Investigación de la comunicación en América Latina.** Quito: FACSO-UCE, 2010. p. 19-38; MONJE, Inés et al. Ciudadanía comunicativa: aproximaciones conceptuales y aportes metodológicos. In: PADILLA FERNÁNDEZ, Adrián; MALDONADO, Alberto Efendy (org.). **Metodologías transformadoras: tejiendo la red en comunicación, educación, ciudadanía e integración en América Latina.** Caracas: Red AMLAT, 2009. p. 179-199.

19. MALDONADO, Alberto Efendy; BARRETO, Virgínia Sá; LÁCERDA, Juciano de Sousa (org.). **Comunicação, educação e cidadania: saberes e vivências em teorias e pesquisa na América Latina.** João Pessoa: EDUFPB; Natal: EDUFRN, 2011.

20. No sentido proposto por Michel Foucault, como espaços/tempos e lugares que funcionam em condições não hegemônicas, que não são regidos pela lógica do capital. FOUCAULT, Michel. De espaços outros. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013.

IANNI, Otavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOYRÉ, Alexander. **Estudos de história do pensamento científico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

MALDONADO, Alberto Efendy. A construção da cidadania científica como premissa de transformação sociocultural na contemporaneidade. *In: ENCONTRO ANUAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO*, 20., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica na conjuntura de mudança civilizadora em inícios do século XXI. *In: MALDONADO, Alberto Efendy. **Perspectivas metodológicas em comunicação: novos desafios na prática investigativa***. Salamanca: Comunicación Social, 2013. p. 31-57.

MALDONADO, Alberto Efendy. A perspectiva transmetodológica: produtos midiáticos, estratégias e inter-relações comunicativas. *In: OLIVEIRA, Gerson de Lima; SANTOS, Larissa Conceição dos; BONITO, Marco (org.). **Comunicação em contextos de pesquisa***. São Borja: Unimpampa; Assis: Triunfal, 2019a. p. 183-212.

MALDONADO, Alberto Efendy. Articulaciones transmetodológicas para una epistemología latinoamericana en comunicación. **Revista Alaic**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 60-71, 2018.

MALDONADO, Alberto Efendy. El desafío epistemológico de la praxis teórica en la construcción de teorías de la comunicación. **Mediaciones Sociales**, Madrid, v. 18, p. 11-24, 2019b.

MALDONADO, Alberto Efendy. **Epistemología de la comunicación: análisis de la vertiente Mattelart en América Latina**. Quito: Ciespal, 2015.

MALDONADO, Alberto Efendy. La investigación de la comunicación en América Latina y las estrategias transmetodológicas para su avance epistemológico y socioeducativo. *In: MALDONADO, Alberto Efendy; PEREIRA, A. (coord.). **Investigación de la comunicación en América Latina***. Quito: FACSO-UCE, 2010. p. 19-38.

MALDONADO, Alberto Efendy. Perspectivas transmetodológicas na pesquisa de sujeitos comunicantes em processos de receptividade comunicativa. *In: MALDONADO, Alberto Efendy (org.). **Panorâmica da investigação em comunicação no Brasil: processos receptivos, cidadania e dimensão digital***. Salamanca: Comunicación Social, 2014. p. 17-40.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodología en tiempos de fascismo social. **Chasqui**, Quito, v. 133, p. 211-227, 2016.

- MALDONADO, Alberto Efendy; BARRETO, Virgínia Sá; LACERDA, Juciano de Sousa (org.). **Comunicação, educação e cidadania**: saberes e vivências em teorias e pesquisa na América Latina. João Pessoa: EDUFPB; Natal: EDUFRN, 2011.
- MATTELART, Armand. **A invenção da comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002a.
- MATTELART, Armand. **História da utopia planetária**: da cidade profética à sociedade global. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **Pensar as mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MATTELART, Armand; SÉNÉCAL, Michel. **Por una mirada-mundo**: conversaciones con Michel Sénécal. Barcelona: Gedisa, 2014.
- MATTELART, Armand; VITALIS, André. **De Orwell al cibercontrol**. Barcelona: Gedisa, 2015.
- MONJE, Inés *et al.* Cidadania comunicativa: aproximaciones conceptuales y aportes metodológicos. *In*: PADILLA FERNÁNDEZ, Adrián; MALDONADO, Alberto Efendy (org.). **Metodologías transformadoras**: tejiendo la red en comunicación, educación, ciudadanía e integración en América Latina. Caracas: Red AMLAT, 2009. p. 179-199.
- PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- ROMANCINI, Richard. Comunicação e educação: as distintas trajetórias no espaço ibero-americano. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 18., 2015, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Intercom 2015.
- ROMANCINI, Richard. Do Kit Gay ao Monitor da Doutrinação: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 87-108, 2018.
- ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. Novos letramentos e ativismo: aprendizagens formal e informal nas ocupações de escolas em São Paulo. **Revista Alaic**, São Paulo, v. 14, p. 128-138, 2017.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razón dialéctica**: teoría de los conjuntos prácticos. Buenos Aires: Losada, 2011.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord). **Abrir las ciencias sociales**: informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. 5. ed. México: Siglo Veintiuno, 2001.

A educação sob censura: articulações discursivas na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero”¹

Nara Lya Cabral Scabin

*Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembí Morumbi. Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado em Comunicação e Práticas de Consumo pela ESPM-SP.
E-mail: naralyacabral@yahoo.com.br*

Resumo: Este artigo discute as articulações discursivas implicadas na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero” em contexto brasileiro, partindo de textos publicados no jornal *Folha de S.Paulo*. Contextualiza a circulação do termo, destacando episódios recentes em que o Supremo Tribunal Federal decidiu pela inconstitucionalidade de iniciativas municipais que buscavam cercear debates sobre identidade e diversidade de gênero em escolas, e aponta sentidos acionados em sua mobilização. Nesse percurso, o trabalho invoca conceitos da análise do discurso para compreender as estratégias discursivas engendradas em tomadas da categoria “ideologia de gênero”, evidenciando que, a partir de falsas simetrias em relação a discursos do campo científico, os usos da expressão levam à desancoragem de conceitos – em especial, o conceito de gênero – de seu contexto referencial de origem.

Palavras-chave: “ideologia de gênero”; educação; censura; discurso; circulação midiática.

Abstract: This article discusses the discursive articulations involved in media circulation of the expression “gender ideology” in the Brazilian context, starting from journalistic articles published in *Folha de S.Paulo*. It contextualizes the circulation of the term, highlighting recent episodes in which Brazilian Federal Supreme Court decided for the unconstitutionality of municipal initiatives that sought to curb debates about gender identity and diversity in schools, and it points out the meanings produced in their mobilization. Along this path, the work invokes concepts of discourse analysis to understand the discursive strategies in uses of the category “gender ideology”, showing that, from false symmetries regarding discourses of the scientific field, the use of the expression promotes the displacement of concepts – in particular, the concept of gender – from its original referential context.

Keywords: “gender ideology”; education; censorship; discourse; media circulation.

1. Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Código de financiamento: 001.

Recebido: 03/01/2021

Aprovado: 07/06/2021

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, em 2020, decisões unânimes do Supremo Tribunal Federal (STF) ganharam as manchetes de jornais ao determinar a inconstitucionalidade de diferentes iniciativas legislativas municipais que tentavam censurar abordagens sobre diversidade em espaços escolares. Em comum, todas as legislações derrubadas pela corte expressavam a preocupação com os efeitos de uma suposta “ideologia de gênero” em sala de aula, cerceando o uso de expressões e a abordagem de temáticas relacionadas a diversidade e identidade de gênero em práticas e materiais didáticos.

No dia 24 de abril de 2020, uma decisão do STF apontou a inconstitucionalidade da Lei nº 1.516, de 30 de junho de 2015, de Novo Gama, município de Goiás, que proibia a distribuição de materiais didáticos com conteúdos sobre “ideologia de gênero” nas escolas. Em 8 de maio, decisão semelhante foi aplicada a parte de uma legislação de 2018 de Foz do Iguaçu, no Paraná, que proibia práticas de ensino, materiais e atividades escolares que tentassem “aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual”². Diante desses episódios, em 12 de maio, o presidente Jair Bolsonaro declarou a apoiadores, em frente ao Palácio da Alvorada, que sua equipe providenciaria um projeto de lei federal, a ser apresentado com urgência constitucional, com a finalidade de proibir a “ideologia de gênero”³.

Já em 26 de junho, uma decisão do STF considerou inconstitucional um artigo do plano municipal de Cascavel, também no Paraná, de 2015, que vedava a “adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”⁴. Além desses casos, o STF analisa ainda 11 ações que questionam legislações similares, segundo reportagem de 13 de julho de 2020 da *Folha de S.Paulo*. A mesma matéria também destaca que, entre 2014 e 2019, o movimento “Professores contra o Escola sem Partido” identificou 245 projetos de lei pelo Brasil que buscam limitar a liberdade de expressão do professor em sala de aula.

As decisões do Supremo Tribunal Federal, em todas as ocasiões, destacaram que os municípios não poderiam interferir nos planos nacionais de educação, ao mesmo tempo que as proibições municipais violavam os direitos à igualdade, à educação e à liberdade de expressão. No caso da legislação de Novo Gama, a decisão do ministro Alexandre de Moraes, apontada pela corte, afirmou que a lei representava “o silêncio, a censura e, de modo mais abrangente, o obscurantismo”. No caso de Foz do Iguaçu, a decisão da ministra Cármen Lúcia ressaltou o prejuízo representado pela lei ao cotidiano de professores e estudantes em “seu direito ao saber”⁵.

Tais episódios e sua projeção no debate público midiático chamam a atenção para a projeção alcançada pela expressão “ideologia de gênero”, cuja circulação e visibilidade têm sido impulsionadas por circuitos de desinformação em redes sociais digitais e por falas de Jair Bolsonaro. Vale lembrar que, já em seu discurso de posse, Bolsonaro declarou que libertaria o país do “socialismo” e do “politicamente correto” e combateria a “ideologia de gênero”⁶.

2. CABRERA, Cristian G. Supremo impede intolerância nas escolas brasileiras. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/05/supremo-impede-intolerancia-nas-escolas-brasileiras.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

3. COLETTA, Ricardo D. Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra ‘ideologia de gênero’. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-stf-barrar-lei-municipal-bolsonaro-promete-enviar-projeto-contra-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

4. SALDAÑA, Paulo. Pauta ideológica de Bolsonaro, ‘ideologia de gênero’ sofre derrotas em série no STF. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/pauta-ideologica-de-bolsonaro-ideologia-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-no-stf.shtml?origin=folha>. Acesso em: 7 dez. 2020.

5. CABRERA, Cristian G. Supremo... Op. cit.

6. LEIA a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

Assim, encampada em projetos de lei que tentam restringir a liberdade de expressão em diversos âmbitos da vida social, a expressão, embora não seja empregada exclusivamente em relação ao campo da educação, encontra terreno prioritário de mobilização em argumentos que buscam justificar tentativas de cercear práticas e debates conduzidos em sala de aula, convertendo-se em uma das mais evidentes problemáticas associadas ao estabelecimento de formas de censura em ambiente escolar na contemporaneidade.

Partindo de tal cenário, este artigo busca identificar e discutir articulações discursivas implicadas na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero” em contexto brasileiro. Para tanto, examinamos a ocorrência da expressão em matérias jornalísticas da *Folha de S.Paulo*, que tem realizado ampla cobertura sobre as disputas em torno do termo nos campos político, jurídico e religioso. A opção por analisar textos jornalísticos possibilita o exame de um conjunto amplo de enunciados que, ao mesmo tempo que se encontram reunidos em único suporte, permitem a recuperação de posicionamentos assumidos por atores sociais diversos. Dessa forma, destaca-se o papel do jornalismo como instância mediadora de representações e (in)visibilidades no espaço público, em que pese também sua função curatorial de discursos em circulação.

2. PERCURSO ANALÍTICO

O percurso analítico proposto neste artigo parte do exame de um corpus constituído por 259 textos jornalísticos – notícias, reportagens e artigos de opinião –, veiculados entre 2017 e 2020, nos quais a expressão “ideologia de gênero” é empregada em referência ao contexto brasileiro e constitui o assunto principal da pauta ou se relaciona diretamente a ele. Para localizar as matérias, pesquisamos pela palavra-chave “ideologia de gênero” junto à ferramenta de buscas disponível no site da *Folha de S.Paulo*⁷.

A natureza do corpus analisado exige, por um lado, que se reconheça a vocação do jornalismo para atuar como “espelho deformante” do espaço público – usando a expressão de Patrick Charaudeau⁸; por outro lado, é preciso lembrar, como ensina Carlo Ginzburg⁹, que não se deve “jogar o bebê fora com a água suja”. Desse modo, textos jornalísticos, com a opacidade e poder de refração que lhes são inerentes, devem ser tomados não como retratos do espaço público, mas como elementos indiciários capazes de evidenciar a existência de discursos em circulação.

Evidentemente, dadas as limitações espaciais de um artigo, as matérias não serão analisadas individualmente; em lugar disso, destacaremos efeitos de sentido e articulações discursivas que se mostram recorrentes no conjunto analisado, evidenciando-os na materialidade linguístico-discursiva da cobertura jornalística a partir de uma seleção de enunciados exemplares. Para tanto, apresentamos exemplos extraídos principalmente – ainda que não de forma exclusiva – de textos jornalísticos publicados em 2020 acerca das decisões do

7. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 31 maio 2022.

8. CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

9. GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STF que determinaram a inconstitucionalidade de iniciativas municipais, as quais coíbiam debates sobre identidade e diversidade de gênero em escolas. A escolha se justifica pela relevância e interesse de tais episódios para o trabalho.

Além disso, veremos que as marcas isotópicas destacadas dizem respeito, em sua maioria, a *faltas* ou *ausências* constitutivas das articulações semânticas presentes em discursos circulantes que mobilizam a expressão “ideologia de gênero”, considerados aqui a partir de sua emergência em enunciados jornalísticos. Tais faltas devem ser entendidas tanto no sentido de *silêncios*, com a carga semântica que lhes é própria, como ensina Eni P. Orlandi¹⁰, quanto em sua materialização em sentidos implícitos, isto é, em pressupostos e subentendidos, como conceitua Oswald Ducrot¹¹.

Não obstante as especificidades da disseminação da expressão em foco no contexto brasileiro, é preciso ressaltar que estamos diante de um fenômeno em escala mundial, relacionado às investidas de um movimento antigênero de contornos transnacionais. Nesse sentido, partimos, na próxima seção, da existência de uma ampla conjuntura de rearticulações discursivas, dentre as quais se destaca uma recente virada conservadora, de modo a contextualizar brevemente alguns aspectos da emergência e circulação da expressão “ideologia de gênero”. Em seguida, mapeamos recorrências e apagamentos semânticos verificados na sua mobilização em discursos circulantes representados em matérias jornalísticas de nosso corpus. Finalmente, a fim de discutir as estratégias engendradas em tomadas da categoria em questão, dialogamos com a perspectiva de Dominique Maingueneau acerca dos fenômenos de interincompreensão e produção de simulacros no discurso¹² e com a discussão proposta por Marie-Anne Paveau sobre processos de memória e des-memória discursivas¹³.

3. UMA CONJUNTURA DE COMPLEXAS REARTICULAÇÕES DISCURSIVAS

Quando os padrões de representação não são vividos por diversos grupos sociais como capazes de representá-lo, vemos emergirem reivindicações de definições alternativas que proponham novos conjuntos de representações. Isso pode levar à contestação da autoridade cultural das representações já apresentadas e ao surgimento de um foco diferente de identificação – ou seja, uma nova *política de identidade*. Como aponta Hall¹⁴, a emergência das chamadas políticas de identidade é um fator decisivo em um complexo contexto de reestruturação das relações de produção e dos modos de ação política característicos da modernidade. Para o autor, elas devem ser entendidas à luz da “centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social”¹⁵.

Esses dados participam do que Nancy Fraser considera um “novo imaginário político”, em que a luta por reconhecimento se torna a forma paradigmática de conflito político¹⁶. Uma importante força motriz dessas rearticulações se

10. ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

11. DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

12. MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2008.

13. PAVEAU, Marie-Anne. Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. *EID&A*, Ilhéus, n. 5, p. 137-161, 2013.

14. HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 97, 1997.

15. *Ibidem*.

16. FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

encontra nos impactos do feminismo, considerado “tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social”¹⁷. Como parte dos movimentos sociais que emergem nos anos 1960, as lutas feministas favoreceram deslocamentos no conhecimento e na ação política que adquiririam papel central na paisagem político-discursiva contemporânea, trazendo à tona questionamentos sobre a divisão entre público e privado e enfatizando a forma pela qual somos produzidos como sujeitos gentrificadas com a politização da subjetividade.

Nesse sentido, *gênero* emerge como categoria não apenas organizadora, mas também geradora de discursos; categoria cristalizadora de posições enunciativas e, como tal, tópico estratégico à negociação de identidades discursivas e disputas em torno dessas identidades. Nesse cenário, não apenas *gênero* como também *sexualidade* se apresentam como categorias discursivas medidas e tradutoras de sentidos e posições enunciativas no debate público midiaticizado. Não à toa, políticas de identidade de gênero e sexualidade figuram entre os principais alvos da cruzada aberta pela recente virada conservadora global.

Discutido na teoria do *cultural backlash*, o fortalecimento de setores conservadores, verificado simultaneamente em diferentes países, diz respeito a uma reverberação de discursos que emergem, como propõem Norris e Inglehart, em resposta ao novo ordenamento social construído desde fins do século XX¹⁸. Esse novo arranjo social reflete demandas de pautas progressistas, que incluem a valorização da diversidade, lutas por ampliação dos direitos de grupos minoritários e a defesa das possibilidades de expressão dos sujeitos. Defendendo a volta de um desenho social anterior, a virada conservadora ganha força no início do século XXI, especialmente na década de 2010, vinculando-se a uma percepção, por parte dos grupos dominantes, de perda de hegemonia diante do avanço das lutas identitárias e dos movimentos em defesa dos direitos das minorias.

Uma manifestação desse tipo, que adquire grande projeção no debate público midiaticizado dos últimos anos, é justamente a que se dirige contra políticas de identidade de gênero e sexualidade, acusando-as de serem promotoras de uma suposta “ideologia de gênero”. No caso do Brasil, a expressão tem se tornado popular em discursos presentes em campos diversos, como o midiático, o religioso e o político, comparecendo inclusive em projetos de lei de caráter fortemente cerceador do exercício da liberdade de expressão em contexto escolar, como procuramos apontar no início deste trabalho. Além disso, é importante notar que a categoria possui uma circulação marcada por dinâmicas próprias da dimensão dos *discursos circulantes*, que, conforme definição de Patrick Charaudeau, constituem o caldo cultural do qual emergem as posições comumente identificadas como opinião pública, atrelando-se profundamente, nesse sentido, aos saberes constitutivos do senso comum¹⁹.

Impulsionado por grupos bolsonaristas, o combate a abordagens de gênero nas escolas ganhou força com o movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 para combater uma suposta “doutrinação de esquerda” pelos professores. Não obstante, o termo “ideologia de gênero” teria aparecido pela primeira vez em 1998, em um documento da Conferência Episcopal do Peru. Em 2000,

17. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2019, p. 27.

18. NORRIS, Pippa; INGLEHART, Ronald. *Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

19. CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso... Op. cit.*

a expressão ressurgiu em documento da Cúria Romana e, em 2003, em um texto da Igreja Católica intitulado *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas*²⁰.

Ainda em relação ao contexto brasileiro, discursos antigênero parecem ganhar projeção pública a partir da cobertura midiática de ações articuladas entre os campos político e religioso. Em 2011, sob forte pressão de grupos religiosos, o governo de Dilma Rousseff vetou a distribuição de material escolar do projeto Escola Sem Homofobia diante das acusações de que esses materiais – apelidados de kit gay – estimulariam a homossexualidade nas crianças. A relação entre discursos antigênero e a profusão de desinformação ficou clara também quando, em 2012, o então deputado Jair Bolsonaro chamou de “seminário LGBT infantil” o Seminário LGBT no Congresso Nacional – *Respeito à diversidade se aprende na infância: sexualidade, papéis de gênero e educação na infância e na adolescência*, realizado no Congresso Nacional. Já em 2014, diante do cerco conservador, a meta que buscava superar desigualdades educacionais “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” foi suprimida do Plano Nacional de Educação (PNE) e de planos estaduais e municipais²¹.

4. REITERAÇÕES E APAGAMENTOS SEMÂNTICOS NA CIRCULAÇÃO DA EXPRESSÃO

Ao examinar as ocorrências da expressão “ideologia de gênero” em sua circulação jornalística, um primeiro dado a ser destacado diz respeito ao fato de os discursos em circulação que a empregam se dirigirem contra a própria ideia de gênero, tomada como *manifestação* daquela ideologia. Um exemplo desse tipo de ocorrência aparece em um cartaz utilizado em protesto contra a “ideologia de gênero” em frente à Câmara Municipal de São Paulo na ocasião da votação do plano municipal de educação, em 2015, que integra a galeria de imagens de uma matéria da *Folha de S.Paulo*²². No cartaz, lê-se o seguinte texto: “Gênero: vai pra Cuba! Aqui não”. As palavras são grafadas em preto, com exceção de Cuba e de pequenos chifres demoníacos que adornam a palavra gênero.

Sabendo que palavras representam pontos de cristalização semântica de discursos – e, graças à competência discursiva, podem ser assim percebidas pelos sujeitos enunciadore²³ –, a cruzada contra o gênero parece encampar posicionamentos que confrontam não a existência de identidades e diferenças de gênero como tradicionalmente percebidas – isto é, enquanto associadas ao sexo biológico –, mas a percepção que emerge nas ciências humanas e sociais nos anos 1970, acerca da (re)produção sociocultural dos gêneros por meio de processos de subjetivação que não encontram justificação em caracteres biológicos.

Além disso, a exemplo do cartaz mencionado, chama a atenção o fato de os termos “gênero” e “ideologia de gênero” serem frequentemente acionados em discursos circulantes no Brasil como elemento identificado com a esquerda e o comunismo. Trata-se de um dado relevante, que transcende o caso brasileiro:

20. SALDAÑA, Paulo. Pauta...Op. cit.

21. Ibidem.

22. VARELLA, Drauzio. Ideologia de gênero. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/drauzio-varella/2019/09/ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

23. MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese...* Op. cit.

como apontam Paternotte e Kuhar, “‘ideologia de gênero’ é, frequentemente, apresentada como nova ideologia de esquerda, criada nas cinzas do comunismo”, de modo que, em países europeus pós-socialistas, as teorias de gênero têm sido vistas, por seus detratores, como uma nova expressão do marxismo²⁴.

Outro traço isotópico marcante da forma como a expressão “ideologia de gênero” é mobilizada em discursos circulantes relatados nos textos jornalísticos diz respeito à ausência de identificação precisa quanto aos agentes ou instituições que seriam responsáveis por sua implantação. Assim, embora grande parte dos ataques se dirija, na prática, contra a escola e educadores, os enunciados em que a expressão é empregada quase nunca se preocupam em apontar atos específicos e concretos que evidenciarão a aludida implantação de uma “ideologia de gênero”. Assim, ao mobilizar a expressão sem a preocupação de contextualizá-la, discursos em circulação mobilizam um sentido pressuposto: o de que a “ideologia de gênero” seria um fato universalmente reconhecido que dispensaria maiores apresentações. É o que se observa, por exemplo, em mensagens lidas para Jair Bolsonaro por um grupo de crianças que acompanhava um padre apoiador do presidente em visita ao Palácio do Alvorada, em 12 de maio de 2020. Segundo reportagem da *Folha de S.Paulo*, uma das mensagens dizia: “nós crianças não queremos ideologia de gênero”²⁵.

Evidentemente, não existem grupos ou instituições que se identifiquem como defensores ou porta-vozes da “ideologia de gênero”, inclusive no campo da educação. Trata-se de um dado reconhecido com certa frequência na cobertura da *Folha*, aparecendo sempre como forma de estabelecer um contraponto ao teor de discursos alheios relatados nos enunciados jornalísticos. É o caso de uma reportagem publicada em 12 de maio de 2020, na qual se lê: “a expressão [ideologia de gênero] não é reconhecida no universo educacional. É usada por grupos conservadores e religiosos contrários ao debate sobre diversidade sexual e identidade de gênero”²⁶.

Ao mesmo tempo, a ausência de identificação dos agentes promotores de uma suposta “ideologia de gênero” em discursos relatados na cobertura jornalística implica uma estratégia discursiva específica. Ao não precisar de onde parte e onde se concretiza a suposta “ideologia de gênero”, um efeito de sentido dos discursos circulantes que a denunciam são a generalização e uma espécie de capilarização de sua presença. Em outros termos: se a “ideologia de gênero” está em toda parte, o combate ao “inimigo comum” requereria uma posição permanentemente vigilante dos defensores da moral e da família.

No caso dos projetos de lei derrubados pelo STF em 2020, sabemos que a expressão “ideologia de gênero” se refere a discussões conduzidas em contexto escolar. Não obstante, os textos das leis não deixam claro o que caracterizaria tais discussões ou que tipos de abordagens poderiam ser considerados manifestações de uma “ideologia de gênero”. A Lei nº 1.516, de 30 de junho de 2015, de Novo Gama, por exemplo, emprega quatro vezes a expressão e, em nenhuma delas, há um aposto explicativo ou qualquer outro recurso que descreva as expressões passíveis de serem classificadas como “ideologia de gênero”. A lei refere-se apenas

24. PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 510, 2018.

25. COLETTA, Ricardo D. Após... Op. cit.

26. *Ibidem*.

à proibição de “material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama” e “materiais que fazem menção ou influenciam ao aluno [sic] sobre a ideologia de gênero”²⁷.

A partir do conhecimento sobre o contexto brasileiro e as diretrizes educacionais às quais ações como a lei se opõem, compreende-se que “ideologia de gênero” é usada como forma de denunciar qualquer abordagem sobre identidade de gênero, tolerância e diversidade do ponto de vista de gênero e sexualidade nas escolas. Isso deriva da maleabilidade semântica do termo, que abre a possibilidade de enquadramento de ampla gama de práticas e temáticas sob a rubrica em questão, contribuindo para o agravamento do risco de censura e autocensura representado por qualquer ação de combate à “ideologia de gênero” em ambiente escolar.

Nesse sentido, destaquemos uma declaração do presidente Jair Bolsonaro a apoiadores, em 12 de maio de 2020, conforme relatada por matéria da *Folha de S.Paulo*: “Sabemos que, por 11 a 0, o STF derrubou uma lei municipal que proibia ideologia de gênero. Já pedi ontem para o [major] Jorge [Oliveira], nosso ministro [da Secretaria-Geral da Presidência da República], para que providenciasse uma lei, um projeto federal. E devemos apresentar hoje esse projeto com urgência constitucional”²⁸. A fala merece ênfase por não apresentar, em qualquer momento, a preocupação em facilitar o entendimento, para os interlocutores, do que seria “ideologia de gênero”. Desse modo, trata-se de um enunciado que se articula a partir do pressuposto do amplo (re)conhecimento da expressão “ideologia de gênero” e do seu significado pelos participantes da situação de comunicação em questão. Com efeito, a declaração mobiliza, como subentendido, o sentido de que a expressão seria amplamente (re)conhecida e possuiria um significado evidente. Por conseguinte, o efeito de sentido gerado vincula-se ao apagamento do próprio caráter disputado e não consensual da expressão. A extensão de tal estratégia discursiva fica evidente quando consideramos que ela aparece não apenas em falas de autoridades políticas, mas também em textos dos instrumentos legais considerados inconstitucionais pelo STF em 2020, como procuramos evidenciar.

Em suma, em sentido amplo e nos diversos contextos em que é acionada, a expressão “ideologia de gênero” parece ensejar o combate a qualquer tentativa de dar visibilidade a expressões de subjetividades sexualmente desviantes em relação a um padrão heterocentrado. Assim, ao denunciar o caráter ideológico da “ideologia de gênero”, o termo reivindica uma naturalidade e uma neutralidade (ficcional) para o lugar a partir do qual é enunciado, a saber, o lugar de um entendimento binário sobre o gênero e o sexo enquanto forma de normatização das sexualidades possíveis. Esse entendimento se materializa nas *tecnologias de gênero*, que tornam possíveis tais normatividades, conforme conceitua Teresa de Lauretis²⁹.

Ao mesmo tempo, convém ainda observar que o posicionamento enunciativo assumido pelo veículo jornalístico examinado parece se construir a partir de uma desconfiança em relação aos discursos circulantes que denunciam a “ideologia de gênero”, como fica evidente pelo uso recorrente de aspas para

27. NOVO GAMA. *Lei nº 1.516, de 30 de junho de 2015*. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama (GO) e dá outras providências. Novo Gama: Prefeitura Municipal [2015]. Disponível em: <https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 7 dez. 2020.

28. COLETTA, Ricardo D. Após... Op. cit.

29. LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa B. de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 121-155.

introduzir a expressão. É o que se nota, por exemplo, no título da reportagem “Após barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra ‘ideologia de gênero’”³⁰. Vale lembrar, como aponta Sheila Grillo³¹, que a incorporação do discurso alheio relatado na forma de discurso direto remete ao empenho em demarcar um distanciamento entre discurso relatado e contexto transmissor.

5. REVISÃO DE LINHAGENS DISCURSIVAS, DESANCORAGEM E (DES-)MEMÓRIA

Se, por um lado, as reiteraões e apagamentos semânticos observados dizem respeito a sentidos inscritos na superfície dos enunciados, o exame da circulação midiática da expressão “ideologia de gênero” coloca a necessidade de se analisar também a inscrição de sentidos no *filio memorial do discurso*, como propõe Paveau³² a partir de uma discussão sobre a memória discursiva. Nesse sentido, como vimos nos exemplos extraídos de matérias jornalísticas, a mobilização da expressão em discursos circulantes remonta a (e, ao mesmo tempo, pretende deslocar) *linhagens discursivas*³³ que realizam a transmissão do conceito de gênero desde as teorias de gênero e/ou os estudos de gênero.

Ao mesmo tempo, se os discursos que denunciam a “ideologia de gênero” se valem do acionamento dessa memória discursiva para “fazer sentido” e se legitimarem – já que se colocam como discursos aptos a debater, em pé de igualdade, formulações teórico-científicas complexas, inclusive incorporando a palavra “gênero”, recorrente nessas formulações –, o que se nota, por parte do campo científico, é a ausência de reconhecimento da existência de uma “ideologia de gênero” enquanto fenômeno sociocultural e político e da própria coerência conceitual do termo.

Esse dado é constantemente reiterado na circulação midiática da expressão, como evidenciam as matérias jornalísticas do corpus examinado neste trabalho. Drauzio Varella, por exemplo, em coluna de 15 de setembro de 2019 para a *Folha de S.Paulo*, escreve: “Como nunca vi esse termo mencionado em artigos científicos nem nos livros de psicologia ou de qualquer ramo da biologia, fico confuso”. Mais adiante, então, afirma que o que os defensores da expressão esperam é a “repressão do comportamento homossexual que, sei lá por que tormentos psicológicos, lhes causa tamanho horror”³⁴.

Para Judith Butler, em texto produzido após os ataques sofridos durante visita ao Brasil, em 2017, a ideia de que existiria uma “ideologia de gênero” nasce da transformação de uma teoria de gênero em uma “ideologia diabólica”, um “espectro simbólico de caos e predação sexual”, cuja genealogia remete a discursos religiosos:

Em 2010, o argentino Jorge Scala lançou um livro intitulado *La ideologia de género*, que foi traduzido ao português por uma editora católica [Katechesis]. Esse pode ter sido um ponto de virada para as recepções de “gênero” no Brasil e na América Latina.

30. COLETTA, Ricardo D. Após... Op. cit.

31. GRILLO, Sheila V. C. Discurso alheio: polifonia e apreensão. In: SILVA, Luiz Antônio da (org.). *A língua que falamos*. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005. p. 73-104.

32. PAVEAU, Marie-Anne. *Memória...* Op. cit.

33. *Ibidem*.

34. VARELLA, Drauzio. *Ideologia...* Op. cit.

De acordo com a caricatura feita por Scala, aqueles que trabalham com gênero negam as diferenças naturais entre os sexos e pensam que a sexualidade deve ser livre de qualquer restrição. Aqueles que se desviam da norma do casamento heterossexual são considerados indivíduos que rejeitam todas as normas³⁵.

Apontar a relação estabelecida pelo campo científico com o termo “ideologia de gênero” é relevante porque, como afirma Butler, o que a expressão faz é produzir uma caricatura de conceitos, teorias e debates acadêmicos, especialmente aqueles dos estudos de gênero enquanto campo disciplinar – mas não apenas: todos os usos de “gênero” como categoria analítica são postos sob suspeita. Em outras palavras, a mobilização da expressão remete a linhagens discursivas provenientes do campo científico e, nesse movimento, interpela-os e convoca-os a se justificarem para um público de “não peritos”: caso, por exemplo, dos comentários de pesquisadores e especialistas relatados em matérias jornalísticas ou publicados como artigos e ensaios em veículos de imprensa, conforme evidenciam os exemplos citados neste artigo.

Para compreender melhor os termos em que se estabelece essa relação, é pertinente invocar a discussão proposta pelo linguista francês Dominique Maingueneau a respeito dos diferentes níveis de materialização da interdiscursividade³⁶. Nessa obra, o autor debruça-se sobre o espaço discursivo polêmico entre duas formações discursivas que, inscritas no interior de um mesmo campo discursivo, delimitam-se reciprocamente. Convém lembrar, a esse respeito, que, com base na dinâmica de interação no espaço discursivo, observada a partir de dois discursos no campo religioso – o do jansenismo e do humanismo devoto –, o autor formula sua hipótese sobre o primado do discurso e sobre a gênese dos discursos a partir desse tipo de relação polêmica, marcada por uma interincompreensão regulada.

Como se vê, entre a hipótese de Maingueneau e o caso da expressão “ideologia de gênero”, há uma diferença fundamental, a qual diz respeito às condições de produção dos discursos nos dois casos: enquanto o autor examina dinâmicas inscritas no interior de um mesmo campo discursivo (o campo religioso), referimo-nos, neste artigo, a dinâmicas estabelecidas entre campos distintos. Isso decorre do fato de os discursos que denunciam a “ideologia de gênero” remeterem a posições enunciativas do campo jurídico (no caso das iniciativas municipais derrubadas pelo STF em 2020), do campo político (caso das recorrentes manifestações de Bolsonaro, por exemplo) e do campo religioso. É em um entroncamento desses três campos que os protestos contra a existência de uma suposta “ideologia de gênero” parecem se articular. Por outro lado, as linhagens discursivas às quais tais enunciados se referem – e com as quais polemizam – dizem respeito a discursos oriundos do campo acadêmico/científico. Tendo em vista, então, essa diferença, por que se deve retomar aqui a discussão proposta por Maingueneau?

A resposta a essa questão passa pelo reconhecimento de que um dos principais efeitos discursivos gerados por discursos que denunciam a “ideologia de gênero” está ligado justamente a uma aparência de simetria em relação a

35. BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml#erramos>. Acesso em: 7 dez. 2020.

36. MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese...* Op. cit.

discursos do campo científico. Segundo a hipótese que defendemos neste artigo, tal aparência decorre de um efeito de sentido específico, a saber, de que a expressão “ideologia de gênero” estaria inscrita em uma relação polêmica da mesma ordem daquela observada pelo autor a propósito do espaço discursivo. Portanto, defendemos que seria equivocado considerar que a expressão “ideologia de gênero” constitua uma forma de *tradução* ou *simulacro* – nos termos propostos por Maingueneau para a interincompreensão no interior de um mesmo campo discursivo – das teorias de gênero. Isso porque, evidentemente, os discursos que denunciam uma suposta “ideologia de gênero” não apenas não nascem de posições enunciativas do campo científico, como não são reconhecidos como válidos pelas posições desse campo.

É inegável que o tipo de caricatura produzida pelos discursos que denunciam a “ideologia de gênero” faz lembrar os processos de interincompreensão discursiva, que Maingueneau descreve como decorrentes da impossibilidade de um discurso enunciar sobre seu Outro se não nos termos de um registro negativo de seu modelo semântico. Ocorre, porém, que a “ideologia de gênero” não é o Outro das teorias de gênero, porque entre um e outro as condições de produção discursiva são radicalmente distintas. No entanto, de alguma forma, a mobilização da expressão em discursos circulantes *quer fazer parecer* que ela é o Outro das teorias de gênero. Por isso, mais do que um verdadeiro simulacro, nos termos descritos por Maingueneau, a circulação da categoria “ideologia de gênero” constitui uma espécie de “simulacro do simulacro” – ou um *efeito discursivo* de simulacro.

Essa leitura é fundamental para que se compreenda o tipo de revisão de linhagens discursivas implicada na expressão “ideologia de gênero”, revisão que se articula como forma de produção de *des-memória* discursiva, “um conjunto de fenômenos de desligamento das lembranças e inserções dos nomes no fio memorial do discurso”³⁷, como a conceitua Paveau. São diversos os tipos de processos a serviço da des-memória que atuam sobre elementos ligados aos sentidos e aos referentes das palavras. No caso da expressão “ideologia de gênero”, produz-se a desancoragem de um conceito cuja memória remete a uma linhagem discursiva de caráter científico: ao ser posicionado ao lado da palavra ideologia, o conceito de gênero é deslocado de seu contexto referencial de origem, lançado ao terreno da ideologia como tomada em sentido corrente no senso comum, isto é, como ilusão ou mascaramento da realidade. O resultado, portanto, são transferências semânticas e culturais por meio de processos discursivos.

Transferências semânticas concretizam-se quando, ao acionar uma palavra que remete a um conceito específico e complexo das ciências humanas e sociais (“gênero”), os discursos que denunciam a “ideologia de gênero” reivindicam para si legitimidade equivalente àquela de que gozam os discursos teórico-científicos e/ou um estatuto de verdade supraideológica, como se buscassem sua própria ancoragem para além do contexto religioso e político em que emergem. Em suma, ao mesmo tempo que categorizam o discurso científico que pretendem refutar, para fora dos limites da verdade, os discursos circulantes que

37. PAVEAU, Marie-Anne. *Memória... Op. cit.*, p. 156.

denunciam a “ideologia de gênero” reivindicam para si uma posição superior àquela ocupada pelas teorias de gênero, pois seriam capazes de enxergar nelas distorções ideológicas das quais estariam supostamente livres.

No caso do corpus examinado nesta pesquisa, um dado indiciário desse processo de desancoragem se materializa na própria presença, em textos jornalísticos, de enunciados produzidos desde posições enunciativas do campo científico que procuram recolocar o conceito de gênero em seu contexto referencial de origem. O artigo de Judith Butler, citado anteriormente neste trabalho, é o exemplo mais evidente que encontramos dessa tentativa. Ao mesmo tempo, esse texto, dentre outros exemplos analisados, lança luz sobre um dado interessante da cobertura jornalística analisada, a saber, o fato de que as matérias jornalísticas, ao tentarem contextualizar a expressão “ideologia de gênero” e as posições envolvidas em seu debate, fazem referência constante a elementos da ordem da memória discursiva.

Por fim, não obstante o posicionamento muitas vezes crítico das matérias jornalísticas analisadas, devemos notar que, na circulação midiática da expressão “ideologia de gênero”, os movimentos de produção de des-memória discursiva em torno do conceito de gênero parecem ganhar fôlego e se materializar. Isso porque a circulação da expressão permite que sejam fixadas as transferências semânticas, as quais, como vimos, a articulação dos termos “ideologia” e “gênero” busca reivindicar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a circulação da expressão “ideologia de gênero” se dá em um quadro de estratégias discursivas que buscam emular uma simetria em relação a discursos do campo científico em que o conceito de gênero é mobilizado. Em outras palavras, esses discursos se apresentam como uma alternativa ao que apontam como “ideologia de gênero” (as próprias teorias de gênero), ou seja, seu avesso ou Outro discursivo. Essa falsa simetria tanto legitima os discursos que denunciam a “ideologia de gênero” quanto produz uma revisão das linhagens discursivas teórico-científicas em que se formula o conceito de gênero.

De fato, é a partir dessa falsa simetria que os discursos que denunciam a “ideologia de gênero” procuram se credibilizar, já que, ao apontar a ideologia materializada alhures, colocam-se como lugar não ideológico, isto é, lugar uma de suposta neutralidade e, por conseguinte, de materialização da verdade. Ao mesmo tempo, essa articulação discursiva é reforçada por diferentes efeitos de sentido – sobretudo aqueles de “onipresentificação” da “ideologia de gênero” e de apagamento do caráter disputado da expressão –, os quais caracterizam a sua circulação midiática.

Por tudo isso, entendemos que o acionamento da expressão “ideologia de gênero” empreende um movimento de produção de *des-memória* discursiva por meio da desancoragem do conceito de gênero de uma linhagem discursiva que remete às teorias de gênero, especialmente no âmbito dos estudos de gênero;

o conceito é, dessa forma, deslocado de seu contexto referencial de origem, isto é, do discurso científico. Nesse sentido, é fundamental considerar os efeitos gerados pela justaposição dos termos *ideologia* e *gênero*, que deslocam o estatuto científico das teorias de gênero por meio de sua inserção do campo ideológico, entendido conforme a acepção, corrente no senso comum, que vincula tudo aquilo que é ideológico à ideia de ilusão.

Dessa forma, os discursos que empregam a expressão “ideologia de gênero” procuram se legitimar pela denúncia de uma ideologia que se manifesta alhures, afirmando-se como supostamente “supraideológicos”. Evidentemente, é preciso considerar que esse tipo de artimanha argumentativa se beneficia do atual ambiente de desinformação generalizada que ganha força na esteira do que se tem identificado como *pós-verdade*, isto é, o conjunto de circunstâncias em que crenças e convicções pessoais assumem peso mais decisivo na formação de opiniões do que evidências e fatos cientificamente respaldados³⁸.

Finalmente, convém observar que estratégias discursivas como as que buscamos evidenciar a partir da circulação da expressão “ideologia de gênero” parecem desempenhar papel decisivo no engendramento de argumentos que visam à legitimação de ações de caráter censório, as quais se impõem, em especial, sobre práticas e debates educacionais. Em outras palavras, efeitos discursivos como indeterminação e generalização, apagamento do caráter disputado da expressão “ideologia de gênero” e naturalização da concepção binária de gênero têm sido impulsionados no contexto de crises democráticas e virada conservadora nas primeiras décadas do século XXI, voltando-se especialmente contra vozes de minorias e esforços no sentido de promoção da inclusão e diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 nov. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml#erramos>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CABRERA, Cristian G. Supremo impede intolerância nas escolas brasileiras. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/05/supremo-impede-intolerancia-nas-escolas-brasileiras.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

COLETTA, Ricardo D. Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra ‘ideologia de gênero’. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 12 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-stf-barrar-lei-municipal-bolsonaro-promete-enviar-projeto-contrai-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

38. POST-TRUTH. In: OXFORD Learner’s Dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2022. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/post-truth>. Acesso em: 31 maio 2022.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Instituição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GRILLO, Sheila V. C. Discurso alheio: polifonia e apreensão. *In*: SILVA, Luiz Antônio da (org.). **A língua que falamos**. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005. p. 73-104.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 121-155.

LEIA a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2008.

NORRIS, Pippa; INGLEHART, Ronald. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and authoritarian populism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

NOVO GAMA. **Lei nº 1.516, de 30 de junho de 2015**. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama (GO) e dá outras providências. Novo Gama: Prefeitura Municipal [2015]. Disponível em: <https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PAVEAU, Marie-Anne. Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. **EI&DA**, Ilhéus, n. 5, p. 137-161, 2013.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. “Ideologia de gênero” em movimento. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

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

SALDAÑA, Paulo. Pauta ideológica de Bolsonaro, 'ideologia de gênero' sofre derrotas em série no STF. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/pauta-ideologica-de-bolsonaro-ideologia-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-no-stf.shtml?origin=folha>. Acesso em: 7 dez. 2020.

VARELLA, Drauzio. Ideologia de gênero. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/drauziovarella/2019/09/ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 7 dez. 2020.

Pesquisa-ação no jornalismo infantil: o podcast Radinho BdF¹

Juliana Doretto

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens, Mídia e Arte da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa.
E-mail: jdoretto@gmail.com*

Resumo: Produzido pelo grupo de comunicação *Brasil de Fato*, o *Radinho BdF* é um podcast semanal, de cerca de 30 minutos, voltado às crianças e aos seus cuidadores. Produzido desde abril de 2020, o formato aborda um tema como reportagem principal, além de trazer brincadeiras, contação de histórias, músicas e receitas. Este trabalho apresenta os desdobramentos de uma proposta de pesquisa-ação na produção do programa: por meio de um processo de assessoria, estabeleceram-se debates semanais com uma das realizadoras, com propostas de novas abordagens e rotinas produtivas, além de medidas de auxílio na obtenção de fontes. Como resultados, notou-se uma inflexão no direcionamento do programa, com a inclusão de mais vozes de crianças, ressaltando seu protagonismo na construção do podcast.

Palavras-chave: jornalismo infantil; infância; rádio; podcast; *Radinho BdF*.

Abstract: Produced by the communication group *Brasil de Fato*, *Radinho BdF* is a weekly podcast, of around 30 minutes, aimed at children and their caregivers. Produced since April 2020, the format addresses a theme as its main story, in addition to games, storytelling, music, and recipes. This work presents the consequences of an action-research in the production of the program: by an advisory process, weekly debates were established with one of the reporters, with proposals for new stories and productive routines, and measures to assist in obtaining sources. As a result, we noted an inflection in the direction of the program, with the inclusion of more children's voices, reinforcing their protagonism in the podcast construction.

Keywords: journalism for children; childhood; radio; podcast; *Radinho BdF*.

1. Versão revisada e modificada de artigo apresentado no SBPJor 2020.

Recebido: 08/01/2021

Aprovado: 06/05/2021

1. INTRODUÇÃO

“Começa agora o *Radinho BdF*, uma produção da *Rádio Brasil de Fato*.” Assim se inicia o podcast destinado a crianças produzido pelo *Brasil de Fato* (BdF), ligado à rede do Centro Popular de Mídias (CPMídias), formada por um site de notícias, por uma radioagência e por jornais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, em São Paulo, no Paraná e em Pernambuco. Segundo o site da organização², “movimentos populares criaram o *Brasil de Fato* [em 2003] para contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais em nosso país”, entendendo que a democratização dos meios de comunicação é fundamental para esse processo reflexivo e dialógico.

O *Radinho BdF* surge em 1º de abril de 2020, dezessete anos depois do início das atividades do grupo. O programa é transmitido às quartas, às 9h, na rádio online *Brasil de Fato* e na rádio *Brasil Atual*³, que é mantida por entidades sindicais da região metropolitana de São Paulo e que chega ainda à baixada santista e ao noroeste paulista. A rádio *Camponesa*, em Itapeva (SP), e a rádio *Terra HD* (PR) também divulgam o conteúdo. A produção fica ainda disponível no site do *Brasil de Fato* e em plataformas de áudio como Deezer e Spotify.

No texto⁴ que acompanhou a primeira edição do programa, Beatriz Pasqualino, uma das jornalistas responsáveis pelo formato e que faz parte da direção do BdF, “explica que o *Radinho BdF* foi idealizado a partir de uma reflexão de como o *Brasil de Fato* pode ajudar a população, em especial mães, a lidar com este período de quarentena”. Em entrevista, ela diz que:

Em tempos de coronavírus e filhos em casa, pensamos em um programa infantil que divirta as crianças e os cuidadores delas. E tudo isso com conteúdos que valorizem a cultura popular e que envolva os pequenos em programação de rádio, já que há muita carência de conteúdo para eles nesse veículo⁵.

A mesma apresentação afirma que se trata de um “programa de muita brincadeira, contação de história e dicas importantes para o *cuidado familiar*”, que “a voz que apresenta o programa é da jornalista e mãe Camila Salmazio”, e que, “assim como os demais conteúdos, o Brasil de Fato disponibiliza o programa *Radinho BdF* de forma gratuita para rádios comunitárias, rádios poste e outras emissoras que manifestarem interesse em veicular o conteúdo”⁶. Ou seja, fica clara a ligação do programa com os responsáveis pelas crianças, bem como a ideia de democratização da informação produzida, que parece tão cara ao *Brasil de Fato*. O roteiro dos episódios traz sempre uma reportagem principal, com entrevistas com especialistas e crianças; músicas (infantis ou não) relacionadas ao tema explorado nessa pauta; e diferentes seções, como a explicação de uma brincadeira ou de uma receita e contação de histórias. Essas partes podem abordar ou não assuntos relacionados à temática da matéria que é o carro-chefe da edição.

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados de um processo de pesquisa-ação no podcast *Radinho BdF*, ocorrido no primeiro semestre de 2020,

2. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/quem-somos>. Acesso em: 25 jul. 2020.

3. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/radioagencia>. Acesso em: 25 jul. 2020.

4. OUÇA a estreia do programa Radinho BdF para crianças e famílias. *Brasil de Fato*, São Paulo, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/ouca-a-estreia-do-programa-radinho-bdf-para-criancas-e-familias-1>. Acesso em: 25 jul. 2020.

5. Ibidem.

6. Ibidem, grifo nosso.

que buscou aprimorar a comunicação com as crianças que é proposta pelo formato, a partir das dificuldades encontradas pela redação para produzir conteúdos jornalísticos direcionados ao público infantojuvenil (em relação a temáticas, abordagens e linguagens). E aqui entendemos a pesquisa-ação segundo a compreensão de Tripp⁷, que a vê como um processo que segue metodologias da investigação científica tradicional para definir as ações que serão tomadas para melhorar práticas sociais. Filiamo-nos também a Baldissera, quando diz que “a forma de pesquisar a realidade implica a participação da população como agente ativo no conhecimento de sua própria realidade e possibilita a mesma adquirir conhecimentos necessários para resolver problemas e satisfazer necessidades”⁸.

Desse modo, trata-se de um campo constituído por características tanto da pesquisa científica quanto das rotinas produtivas ou de ação social e que pede atividades nessas duas áreas. Assim, a prática é modificada pela pesquisa, mas esta última também é alterada por conta dos contextos e da ética que advêm da primeira.

A prática tende a ser uma questão de reagir eficaz e imediatamente a eventos na medida que ocorram e a pesquisa científica tende a operar de acordo com protocolos metodológicos determinados. A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa⁹.

Nesse sentido, Tripp diz ainda que a pesquisa-ação não é atórica, mas vale-se de estudos científicos para compreender melhor os cenários e as situações com as quais trabalha e, assim, propor ações mais eficazes para a solução do problema encontrado e avaliar de modo mais complexo os resultados obtidos.

Além disso, é importante destacar que, alinhados ao trabalho de diversos estudiosos da chamada nova sociologia da infância, surgida nos anos 1980, neste trabalho entendemos a infância como uma construção social. Assim, essa fase da vida não é definida pela biologia (ainda que haja intensas mudanças corporais nessa etapa), mas sim como uma categoria social (a infância permanece, ainda que as crianças cresçam), conformada por relações sociais que se modificam com os diferentes contextos socioeconômicos e culturais em que os meninos e meninas vivem (daí o termo “infâncias”), e também ao longo do tempo. Essa abordagem sugere ainda que o conhecimento sobre as crianças seja edificado a partir de suas vozes e, da mesma forma, advoga que os meninos e meninas atuem ativamente na vida social, a partir das ideias de participação e protagonismo (ou seja, “com acção influente”¹⁰):

Finalmente, a sociologia da infância só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança (exercício efectivo da decisão no espaço individual e colectivo) como referente, a um tempo, social e metodológico [...], se tomar a criança como sujeito de conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos factos sociais, através das e com as crianças¹¹.

7. TRIPP, David. Pesquisa-ação. Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

8. BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001, p. 8.

9. TRIPP, David. Pesquisa-ação... Op. cit., p. 448.

10. SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e influências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p. 17-39, p. 23.

11. *Ibidem*, p. 23.

Por conta disso, na próxima seção, iremos primeiramente debater a produção e a recepção de produções jornalísticas em áudio para crianças no Brasil contemporâneo.

2. RÁDIO, JORNALISMO E INFÂNCIAS BRASILEIRAS

A observação de Beatriz Pasqualino, uma das diretoras da rede *Brasil de Fato*, sobre a necessidade de criar um programa para auxiliar as crianças e seus cuidadores durante o período de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19 parece encontrar ressonância no mercado da comunicação brasileiro. Guilherme Dearo, em reportagem publicada no site da revista *Exame*, em 8 de abril de 2020, mostra o crescimento dos formatos voltados para os pequenos na chamada “quarentena”, em que o distanciamento físico surge como forma de controlar a transmissão no novo coronavírus, causador da doença. O texto traz estudo da plataforma de streaming Deezer, que demonstrou o aumento de 218% no consumo de podcasts de conteúdo infantil. Esse processo acompanhou o crescimento da audição de rádio como um todo na plataforma: “A necessidade de ouvir mais rádio, de modo a se manter informado, fez com que o consumo de rádio na Deezer crescesse globalmente 19% nas últimas duas semanas. Podcasts também começaram a ser mais ouvidos, principalmente aqueles que têm como tema crianças [...]”¹². A pesquisa foi realizada entre 2 e 22 de março de 2020, na Itália, na França e no Brasil.

Sobre o consumo de rádio por crianças para além do streaming, Weigelt e Röhsler¹³ trazem dados da pesquisa Mídia Dados, de 2015, que mostram que, entre os entrevistados de 10 a 14 anos, 49% ouviam rádio. Nos adolescentes (de 15 a 19 anos), o número subia para 59%. Informações mais antigas vêm de Ribeiro¹⁴, com pesquisa brasileira realizada em 2003 pelo Instituto MultiFocus, em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba, que ouviu 1.500 crianças. “O instituto constatou que 86,5% das crianças de 6 a 11 anos, das classes A, B e C, escutam rádio regularmente; e que quase metade delas escolhe pessoalmente as emissoras”¹⁵. Ainda que não se saiba muitos detalhes sobre a metodologia usada nas investigações e, por conta disso, se possa questionar a representatividade dos dados, é possível perceber que as crianças são de fato uma parte da audiência radiofônica.

Ribeiro¹⁶, então, concretiza esses dados em uma pesquisa de recepção com crianças do Rio de Janeiro e de Niterói. A pesquisadora entrevistou 26 meninas e 20 meninos, entre 6 e 11 anos, de diferentes classes sociais, entre 2013 e 2014. Entre suas preocupações estava a tentativa de compreender se os entrevistados ouviam rádio e se o faziam porque outra pessoa ligava o aparelho ou se isso era um interesse seu; ou ainda se as crianças prestavam atenção ao conteúdo que escutavam.

No mapeamento, viu-se, em primeiro lugar, que 42 das 46 crianças tinham alguma relação com o rádio, ainda que mais superficial. Sobre as notícias,

12. DEARO, Guilherme. Com quarentena, público muda consumo de músicas e podcasts. *Exame*, São Paulo, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://exame.com/casual/com-quarentena-publico-muda-consumo-de-musicas-e-podcasts/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

13. WEIGELT, Diego; RÖHSLER, Veridiana. “Dá para ouvir no celular? Eu não sei!”. O rádio e as crianças em Venâncio Aires – RS. *Rádio-Leituras*, Mariana, v. 9, n. 2, p. 9-28, 2018.

14. RIBEIRO, Adriana. Criança ainda ouve rádio? *Revista Pontocom*, Rio de Janeiro, 19 out. 2016b. Disponível em: <https://planetaponto-com.org.br/revista/artigos/crianca-ainda-ouve-radio>. Acesso em: 22 jul. 2020.

15. *Ibidem*.

16. *Idem*. A criança em situação de escuta – uma aproximação à audiência infantil de rádio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Intercom, 2016a.

17. Com um formato não jornalístico, destaca-se também o programa *Mari-taca*, que, segundo a descrição publicada em seu site, “é voltado para o público infantil e procura instigar a imaginação do pequeno ouvinte através de músicas de qualidade e contação de história”. Disponível em: <https://www.programamari-taca.com.br>. Acesso em: 27 abr. 2022.

18. DORETTO, Juliana. Jornalismo para a infância: uma proposta de definição. *C-Legenda*, Niterói, n. 30, p. 59-72, 2014.

19. RIBEIRO, Adriana. *A criança... Op. cit.*, p. 8.

20. *Arádio* foi encerrada em 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro.

21. FERNANDES, Rodrigo F. *Rádio Brincadeira: os jogos sonoros e performances do corpo nos programas infantis*. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014, p. 52.

22. Disponível em: <https://audioglobo.globo.com/cbn/podcast/feed/752/revisteen-cbn-joca>. Acesso em: 2 mar. 2021.

23. RIBEIRO, Adriana. *A criança... Op. cit.*

24. DORETTO, Juliana. *“Fala conosco!”: o jornalismo infantil e a participação das crianças, em Portugal e no Brasil*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015; *NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR* (Ed.). *TIC Kids online Brasil 2018: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

que é o tópico que mais nos interessa aqui, 20 dos 46 entrevistados disseram ouvir ou ver notícias na TV (11 entrevistados) e/ou no rádio (12 crianças), mas somente dez disseram gostar do conteúdo jornalístico a que tinham acesso. Alguns deles afirmaram também que tinham dificuldade para entender o que ouviam ou viam. Os dados revelam ainda que as crianças associavam a palavra “jornal” sobretudo à TV. Nesse ponto, é importante destacar que esse conteúdo, em grande parte, não é direcionado às crianças, tendo em vista a pouca produção noticiosa¹⁷ voltada para os pequenos no Brasil em diversas plataformas, incluindo o rádio, como temos demonstrado ao longo do nosso trabalho¹⁸ e como ressaltou ainda Beatriz Pasqualino no texto de apresentação do *Radinho BdF*. Nesse sentido, Ribeiro¹⁹ afirma que

Em geral a produção brasileira de recursos em áudio ou rádio para crianças e, poderia dizer, a produção audiovisual para crianças, não se preocupa em promover a divulgação de notícias ou informativo para elas. Cabe lembrar aqui de Walter Benjamin, que produziu uma série de programas radiofônicos destinados a discutir com as crianças as questões de seu tempo. Atualmente, a School Radio da BBC produz informes de questões contemporâneas voltados para crianças. Na Rádio MEC AM²⁰ há também um programete de cinco minutos “Perguntar e pensar”, destinado ao público infanto-juvenil com destaque para questões de comportamento; segundo a descrição do programa, ele aborda “questões psicanalíticas infanto-juvenis”. O programa é produzido em parceria com a Sociedade Brasileira de Psicanálise.

Outra produção com vertente jornalística ainda em atividade é a rádio *Animada*, veiculada pela *Rádio MEC*, aos fins de semana, pela manhã, com músicas, contação de histórias e reportagens, abordando fatos históricos, agenda cultural e curiosidades (sem entrevistas com crianças, de modo geral). Até 2015, a *Rádio MEC AM* apresentava ainda a rádio *Maluca*, em que artistas conduziam um programa de auditório ao vivo, com plateia, brincadeiras e música. Fazia parte dessa atração o quadro “Repórter Mirim”: “a reportagem, que já fora editada e finalizada, conta com a participação ativa da criança, sempre desenvolvendo um assunto relacionado ao tema do dia no programa”; tratava-se de algo semelhante a uma redação, em que as crianças usavam “argumentos textuais” para falar do assunto²¹. A CBN traz o podcast *Revisteen*, feito em parceria com o jornal para crianças *Joca*, buscando levar “para as crianças e os adolescentes as notícias mais importantes do Brasil e do mundo em dez minutos”²².

Em relação ao consumo de rádio de modo genérico, o estudo de Ribeiro²³ mostra também o que a literatura na área vem afirmando nos últimos anos²⁴ em relação ao acesso e apropriação das mídias por crianças: a mediação familiar é fundamental para o estabelecimento de certas rotinas midiáticas dos meninos e meninas, sobretudo dos mais novos. É ouvindo o aparelho por meio dos hábitos de outros familiares que a maior parte das crianças passa a se envolver com essa mídia, da mesma forma que veem o noticiário com os pais, leem um suplemento para crianças oferecidos por seus responsáveis ou acessam a internet com a supervisão desses adultos. Além disso, conforme crescem, elas acabam estabelecendo seus próprios modos de consumir o rádio. Isso porque os entrevistados mais

velhos ou que têm irmãos adolescentes reportaram um uso mais individualizado dessa mídia, que se foca em emissoras associadas ao público jovem. Enquanto isso não acontece, o rádio ainda é considerado algo “adulto”, mas que pode se tornar interessante, de acordo com o conteúdo ouvido (essa escuta, aliás, é sobretudo em casa e no carro, no caminho entre escola e casa, por exemplo). Nesse sentido, as músicas aparecem como a programação que mais agrada às crianças, mas esse gosto musical não é formado de modo estrutural pelo rádio, pois recebe bastante influência da igreja, da TV e da família.

Para as crianças que compartilham o hábito com os adultos, o rádio é mais facilmente apropriado quando faz parte intensamente de seu cotidiano familiar, e conforme alguns de meus entrevistados me disseram, essa cotidianidade faz com que acabem por gostar do veículo – “gosto por que me acostumei”. Ele se torna divertido, interessante e positivamente significativo quando essa escuta é compartilhada positivamente com um adulto ouvinte, ou quando toca um repertório que previamente já faz parte do universo de interesses da criança.²⁵

Ainda sobre a produção radiofônica jornalística para crianças, Custódio e Maciel²⁶ falam de dois programas. O “Mambembeiro” era transmitido até 2018 pelas rádios *Nacional da Amazônia* e *Nacional de Brasília*, e seu acervo pode ser ouvido no portal da Empresa Brasil de Comunicação. O formato trazia reportagens, notas, séries dramáticas e entrevistas. Entre os temas trabalhados estavam assuntos como valorização da classe artística, imigrações e assédio sexual. Já o “Unespinha”, “o programa da criança”, era transmitido aos domingos de manhã pela *Rádio Unesp FM*, em Bauru (SP), e pelo site da emissora. Tratava-se de uma revista radiofônica semanal, com pautas diversas, que cobriam sobretudo datas comemorativas e eventos na cidade, mas que também trazia temáticas atemporais, como a morte. O formato explorava ainda temáticas educativas, como curiosidades científicas, natureza e língua e literatura.

Em suas análises, as autoras mostram que os programas trabalhavam com o gênero jornalístico apenas de maneira parcial (no caso do “Unespinha”, havia apenas notas, por exemplo) – do mesmo modo que o *Radinho BdF*, o que as autoras chamam de “gênero especial”²⁷. Além disso, ainda que haja o esforço de ampliar o conhecimento das crianças, os formatos requeriam aperfeiçoamentos no modo como interagiam com os ouvintes. Havia por vezes um tom excessivamente alegre (como se as crianças estivessem ou tenham de estar sempre contentes, numa idealização dessa etapa de vida), uso de diminutivos e simplificação de assuntos:

[...] falta um pouco mais de arrojo na produção de vinhetas e textos (principalmente no caso do Unespinha), maior participação da criança na produção e uma abordagem mais espontânea e menos mimetizada.

[...] Ainda que seja possível trabalhar conteúdos que frequentam a programação geral, é aconselhável que isso seja feito com inventividade e se aproximando o máximo possível do universo de discurso da criança, de maneira a despertar sua curiosidade e interesse pelos assuntos, respeitar sua inteligência e estimular sua sensibilidade²⁸.

25. RIBEIRO, Adriana. A criança... Op. cit.

26. CUSTÓDIO, Michele Leticia; MACIEL, Suely. Programação radiofônica e infância: temática, estilo e forma composicional de programas informativos voltados para o público infantil. *Alterjor*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-356, 2020.

27. *Ibidem*.

28. *Ibidem*, p. 354.

Por fim, Weigelt e Röhsler²⁹ também fizeram uma pesquisa de recepção, com 20 crianças entre 8 e 10 anos de idade da cidade gaúcha de Venâncio Aires, de zonas rurais e urbanas. O trabalho organizou a escuta de um programa de rádio com os participantes: o “Redação RVA”, síntese noticiosa veiculada ao vivo de segunda a sexta pela rádio *Venâncio Aires AM 910*. Os participantes escutaram a edição do dia 17 de abril de 2017, e os investigadores lhe perguntaram sobre seus entendimentos das notícias, além de mapearem seus hábitos de escuta do rádio. Como resultados, notou-se, assim como no trabalho de Ribeiro³⁰, que a audição radiofônica se dá sobretudo pela mediação adulta, de acordo com a rotina estabelecida nas famílias. Cerca de um quarto dos entrevistados da cidade disse que em suas casas a programação mais ouvida é a jornalística, enquanto no campo esse número sobe para mais de 50%, ressaltando a importância desse veículo para a rotina noticiosa desse grupo, que tem mais dificuldades em acessar algumas outras fontes de informação. Na escuta do programa, as crianças urbanas debateram mais sobre a notícia que envolvia política, pois reconheceram as figuras abordadas, e as do campo falaram sobre a narrativa que abordava a área da saúde, sem motivo detectado.

Nas conclusões, os autores destacaram que, apesar do processo de convergência midiática, que faz o rádio estar presente também nas mídias online, esse meio de comunicação ainda é mais associado à materialidade do aparelho: “Mesmo podendo usar seus eletrônicos com certa liberdade, poucos sabem, por exemplo, que é possível ouvir rádio pela internet. A maioria das crianças nessa pesquisa desconhece que através do celular podem baixar aplicativos ou acessar sites de rádios”³¹.

Os trabalhos apresentados acima não conseguem, obviamente, dar conta da pluralidade das infâncias brasileiras nem avançam no estudo de podcasts, mas mostram, ao falar com crianças de zonas rurais e urbanas e de diferentes faixas etárias, que elas são um público consumidor de rádio (incluindo o conteúdo jornalístico). Além disso, essas pesquisas também destacam a falta de iniciativas de veículos jornalísticos em produzir programas de áudio que busquem atrair o público infantojuvenil. Segundo Ribeiro³², a premissa de que os meninos e as meninas não são interessados na escuta radiofônica justifica o pouco “investimento em projetos de radiodifusão para o público infantojuvenil; bem como a ausência de uma política que incentive produções em áudio com finalidades educativas; ausência de controle sobre os conteúdos ofertados; ausência de preocupação das instâncias formadoras”. O *Radinho Bdf* surge, então, como mais uma das exceções nesse cenário.

3. PESQUISA-AÇÃO NO RADINHO BDF

Pelo exposto no tópico acima, é possível compreender que o programa para crianças da rede *Brasil de Fato* é, portanto, uma iniciativa pouco comum na programação radiofônica brasileira, ainda que seu caráter inicial não seja o

29. WEIGELT, Diego; RÖHSLER, Veridiana. “Dá para...” Op. cit.

30. RIBEIRO, Adriana. *A criança...* Op. cit.

31. WEIGELT, Diego; RÖHSLER, Veridiana. “Dá para...” Op. cit., p. 15.

32. RIBEIRO, Adriana. *A criança...* Op. cit.

de um conteúdo voltado apenas para as crianças, mas para grupos familiares. Seu formato de podcast, para além da exibição convencional em uma emissora, permite ainda que públicos de outras regiões do país acessem a produção (ainda que, pelo que vimos anteriormente, essa audição tenha provavelmente de ser estimulada por adultos). O *podcasting*³³, segundo Vicente³⁴, “refere-se à produção e transmissão de episódios de um único programa. Dessa forma, a relação com o ouvinte estabelece-se na periodicidade de produção de novos episódios: diária, semanal, mensal etc.” Ainda de acordo com o autor, por conta dessas condições, o formato se diferencia das produções radiofônicas convencionais, pois perde-se a ideia de instantaneidade, tão cara ao rádio, e propiciam-se novas formas de escuta.

Assim, também nesses termos, o podcast parece se afastar do rádio convencional estabelecendo com ele uma relação de complementaridade: enquanto este pode preencher com músicas e notícias parte do dia de seus ouvintes, o podcast pode propor outra relação de escuta e, de um modo geral, uma variedade muito mais ampla de programação e um nível mais complexo de experimentação sonora³⁵.

Nosso primeiro contato com o *Radinho BdF* deu-se por conta de uma mensagem enviada por uma das jornalistas produtoras do programa, Mayara Paixão, à lista de e-mails da Associação de Jornalistas de Educação, da qual ambas fazemos parte. Na missiva, de maio de 2020, ela divulgava esse e outro programa de rádio produzido pelo *Brasil de Fato* ligados à educação e pedia sugestões para o desenvolvimento do projeto. Assim, entramos em contato com a repórter, disponibilizando-nos a ajudar o programa como achassem necessário, por conta do nosso interesse de pesquisa e do nosso grande envolvimento com o tema. Ela se interessou pela possibilidade de enviarmos sugestões de pautas e de entrevistados, e assim fizemos. Porém, o primeiro contato mais efetivo se deu cerca de dez dias depois, quando fui entrevistada como especialista para um programa intitulado “Jornalismo também pode (e deve) ser coisa de criança”, que abordava, de algum modo, uma das pautas que havíamos sugerido em nosso primeiro e-mail.

Dessa primeira colaboração surgiu a ideia de acompanharmos mais de perto a produção do programa, oferecendo auxílio com temáticas, abordagens e linguagens, de modo a não subestimar as capacidades das crianças. Eram itens que traziam dificuldades à rotina de produção do programa, tendo em vista que a equipe não contava com especialistas na elaboração de conteúdos infantojuvenis. A parceria foi oficializada no programa de número 10, no qual o texto de apresentação passava a indicar que o programa “conta com aconselhamento de Juliana Doretto, professora da PUC de Campinas que estuda como as crianças e jovens aparecem nas notícias”³⁶.

Estabeleceu-se então uma rotina de trabalho: a avaliação de cada programa seria feita a partir de uma troca de visões entre nós e Mayara Paixão (que nos transmitiria as percepções da equipe e que também informava aos colegas as conclusões de nossas conversas). Na mesma ocasião, falaríamos sobre

33. O autor prefere deixar o termo podcast para se referir a programas específicos.

34. VICENTE, Eduardo. Do rádio ao podcast: as novas práticas de produção e consumo de áudio. In: SOARES, Rosana de Lima; SILVA, Gislene. *Emergências periféricas em práticas midiáticas*. São Paulo: ECA-USP, 2018. p. 88-107, p. 97.

35. *Ibidem*, p. 105.

36. RADINHO BdF faz uma viagem pelos sonhos da criança. *Brasil de Fato*, São Paulo, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/03/radinho-bdf-faz-uma-viagem-pelos-sonhos-da-criancada>. Acesso em: 25 abr. 2022.

as possíveis formas de condução das futuras pautas (sempre escolhidas pela redação, sem nossa interferência na seleção final, ainda que também possamos sugerir temas). Nossa ajuda poderia ainda incluir a sugestão de fontes a serem entrevistadas nas reportagens (tanto crianças quanto especialistas), além da indicação de profissionais para as seções do programa, como contação de histórias, brincadeiras e receitas. Deu-se início, então, a um projeto de pesquisa-ação:

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados.³⁷

Baldissera³⁸, remetendo a João Bosco Pinto, divide ainda a metodologia dessa modalidade de pesquisa em algumas fases. De modo geral, há o *momento de investigação*, em que se recorta a área a ser trabalhada e levantam-se dados sobre ela; o da *tematização*, em que se faz uma reflexão teórico-crítica sobre os fatos que serão pesquisados; e o da *programação/ação*, que classifica os problemas levantados, estabelecendo prioridades, e planeja ações e as avalia. Esse novo conhecimento será então apropriado pela população estudada, como também afirma Tripp: “A pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte”³⁹.

Em nosso caso, após a exposição do problema pela própria redação – dificuldades na escolha de temas, abordagens e na construção do texto jornalístico feito para crianças –, realizamos a análise abrangente dos programas disponíveis até então, de modo a levantar pontos a serem mais bem desenvolvidos. Além disso, conversas com a jornalista/produtora Mayara Paixão possibilitaram que se conhecessem os detalhes das rotinas produtivas, como as formas utilizadas pela redação para encontrar fontes e profissionais que auxiliassem na elaboração das seções (o que remete ao momento da investigação). Ao mesmo tempo, partimos para o estudo mais aprofundado de textos científicos que abordassem a produção e a recepção radiofônica pelas crianças (o que seria, de acordo com a metodologia exposta acima, o momento da tematização).

Partiu-se então para a programação/ação, a partir das rotinas de conversas que estabelecemos com uma das profissionais que realiza o *Radinho*, conforme descrevemos acima. Esse contato sempre se dá por telefone, em mensagens ou áudios de WhatsApp ou por chamadas de áudio. O primeiro ponto debatido foi a definição do público ouvinte. Apesar da ideia inicial de falar também com os cuidadores das crianças, a redação já havia percebido que a narrativa ficava por vezes confusa, pois alguns trechos do roteiro se destinava aos adultos (como entrevistas com especialistas como professores de educação física, psicopedagoga ou uma professora de literatura) e outros às crianças (como as histórias, brincadeiras e receitas). Reforçamos então a escolha, que já estava

37. BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação... Op. cit., p. 6.

38. Ibidem.

39. TRIPP, David. Pesquisa-ação... Op. cit., p. 454.

sendo desenhada pela redação, de falar apenas com as crianças. E isso inclui as mais jovens: por conta da linguagem sonora, que prescinde da alfabetização, o *Radinho BdF* pode conseguir falar mesmo com uma criança de cinco ou seis anos. Isso não implica, por sua vez, que os adolescentes não serão ouvidos como personagens das matérias, tendo em vista que suas rotinas e experiências possam também se aproximar às das crianças. No entanto, estabeleceu-se que, quando o forem, a reportagem deve estimular que a fala deles seja bastante clara, para que os meninos e meninas menores compreendam o que dizem. Esse caminho começou a ser trilhado a partir da sétima edição do programa, quando tínhamos conversas informais com a redação, e se fortaleceu a partir daí.

Sabe-se, pelos estudos analisados anteriormente, da importância da mediação parental no acesso a conteúdos radiofônicos, e isso certamente se dá com o *Radinho BdF*. Mas entende-se que se trata de um formato que deve ser pensado, em todos os aspectos, para o público infantil. Porém, acredita-se que os cuidadores que escutarem o programa junto de suas crianças também poderão usufruir da atração, descobrindo mais sobre diferentes aspectos da realidade tratados a partir da perspectiva infantil e conhecendo produções culturais a elas destinadas.

Além disso, debateu-se também a importância da escuta de um número sempre grande de crianças na principal reportagem do programa (mas não só), de forma a dar protagonismo a elas no roteiro, como temos defendido em nosso trabalho⁴⁰. A entrevista com as crianças já fazia parte do projeto do *Radinho*, mas algumas matérias nos programas iniciais se desenhavam com destaque às vozes adultas. Para ampliar as entrevistas com crianças, auxiliamos a produção com a formação de uma rede de fontes, por meio do contato com diretoras de escola e com profissionais que trabalham com o universo da infância e que são de nossa teia de contatos. Além disso, o *Brasil de Fato* tem grande ligação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, por conta disso, a participação de crianças de diferentes assentamentos, distribuídos pelo país, é uma constante do programa, trazendo variados sotaques e vivências diferentes das dos meninos e meninas urbanas (o que é um aspecto muito positivo do podcast).

Nesse sentido, notou-se um gargalo na produção, a ser solucionado a cada edição: a importância de incluir todos os depoimentos recolhidos, tendo em vista as expectativas geradas nas crianças após a realização de entrevistas. Num programa com duração fixa de meia hora, nem sempre é fácil articular todas as falas coletadas, mas entende-se que os discursos infantis devem sempre ser priorizados. Assim, mesmo crianças mais tímidas devem ter vez no programa, ainda que seja preciso um processo maior de edição de suas falas.

A inclusão de mais vozes infantis ao longo dos episódios produzidos proporcionou, em nossa opinião (e o “nós” aqui se refere também à redação), um claro aprimoramento do ritmo do programa, e uma rica diversidade nas perspectivas abordadas nas pautas, que buscam fugir do adultocentrismo: “Estávamos avaliando hoje, e é isso: as crianças não só são público-alvo do programa; elas são também aquelas que fazem o programa”, nos disse Mayara Paixão, em nosso diário de pesquisa.

40. DORETTO, Juliana. “Fala conosco!”... Op.cit.

A ideia, aliás, é sempre que possível trazer o discurso recolhido durante as conversas com as crianças, evitando que elas leiam informações ou pareçam ter uma performance ensaiada em suas aparições, o que seria apenas uma mimetização da participação infantil – já que ela seria controlada pelos adultos –, conforme apontam Custódio e Maciel⁴¹. Para exemplificar essa mudança de abordagem, vejamos alguns trechos de roteiros do programa. No episódio do dia 29 de abril, “Biólogo explica às crianças como fazer uma horta caseira”, antes do início da pesquisa-ação, o roteiro trazia a seguinte fala de Camila Salmazio: “Então, me diga, do que você tem brincado em casa nesses últimos dias? [alguns segundos de silêncio] Quantas brincadeiras! Apesar de a gente ainda não poder sair por causa do coronavírus, tem muitas atividades legais para fazer dentro de casa”. Percebe-se que não há a interação com crianças, mas o podcast imagina que elas estão respondendo ao que se pergunta no programa.

Já no material sobre autocuidado divulgado em 9 de setembro de 2020, a narradora questiona: “E como nosso Radinho de hoje é sobre cuidados com o corpo, eu te pergunto: o que você mais gosta no seu?”. Fala que vem seguida da resposta: “A parte do meu corpo que eu mais gosto são os meus olhos, porque é a parte do meu corpo que eu acho mais bonita. Oi, meu nome é Emily Oliveira da Silva, tenho 12 anos e moro em São Paulo”. Ou no programa de 17 de março de 2021, que falou sobre a chegada de uma nova estação, temos a fala de uma criança: “Eu não lembro de nenhuma música que fala do outono, mas eu gostaria de ouvir”. Ao que a narradora Camila Salmazio responde: “Não tem problema Alice, porque a Gabriela lembrou de uma boa e vai cantar para a gente”. Aqui, o *Radinho BdF* passa a ser estruturado a partir das falas das crianças, que vão conduzindo a abordagem do tema.

Outro ponto que vem sendo fortalecido no processo de pesquisa-ação é a diversidade das pautas abordadas, que já era um desejo da equipe, mas nem sempre executado, por conta das dificuldades na abordagem. Hoje a matéria principal do *Radinho* pode abordar diferentes temas, ligados à natureza (como água e geração de alimentos), ao comportamento infantil (a convivência com os irmãos, os sonhos que elas têm ao dormir), à cultura e ao esporte (rock, futebol, festas juvenis) e a diferentes aspectos sociais (racismo, protagonismo feminino, povos latino-americanos). Nesse sentido, auxiliamos a condução de pautas que trazem mais desafios à redação, como famílias homoafetivas ou as vivências das crianças indígenas: as ideias em geral partem da redação e debatemos com as jornalistas sobre como falar desses assuntos com os entrevistados e como estruturar o texto jornalístico, já que o formato clássico do *lead* não costuma ser a melhor forma de apresentar os temas às crianças (o assunto vai se adensando ao longo do programa, de uma abordagem mais simples e cotidiana até a chegada a pontos mais complexos, o que a equipe da pesquisa chama informalmente de “jornalismo em camadas”).

Alguns outros pontos que sugerimos ou reforçamos, e que estão sendo incorporados ao longo da produção dos programas, são: a escuta de especialistas que possam explicar/contextualizar os temas abordados nas reportagens principais,

41. CUSTÓDIO, Michele Leticia; MACIEL, Suely. Programação... Op. cit.

de modo que a matéria não se resume às experiências infantis (ainda que esse seja sempre o destaque e o fio condutor), mas que possa ajudar a criança a compreender melhor os processos reportados; a necessidade de explicar às crianças os “ganchos” dos temas a serem trabalhados nessas matérias, reforçando o caráter jornalístico, e não paradidático, do programa (ponto problemático do jornalismo infantojuvenil, como já apontamos⁴²); a importância de trazer os nomes e sobrenomes das crianças entrevistadas no roteiro do programa, de modo a respeitá-las em um dos elementos mais importantes de sua identidade; a necessidade de sempre buscar receitas e brincadeiras que possam ser bem compreendidas com as explicações em áudio, bem como executadas pelas crianças mais novas; o estímulo da participação das crianças ouvintes, por meio de envios de áudios pelo WhatsApp do programa, com relatos e sugestão de pautas (o que aconteceu poucas vezes, mas a ideia nesse ponto é fomentar essa cultura); a necessidade de explicar termos de difícil compreensão que possam aparecer no roteiro; a importância da sonorização das histórias, para auxiliar as crianças a imaginar a narrativa que está sendo contada; e a atenção com uso excessivo de diminutivos e com o tom excessivamente alegre das narrações, evitando a mimetização de uma imagem estereotipada da criança⁴³.

A cada edição, esses e outros elementos são avaliados por nós e pelo contato que temos na equipe de produção (Mayara Paixão deixou a redação em julho, mas o trabalho continua, com outras profissionais; sobretudo com a jornalista/produtora Michela Carvalho). Ao mesmo tempo, são realizadas novas observações, referentes a aspectos até então não identificados, completando o ciclo esperado para a pesquisa-ação: “O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu”⁴⁴. Além disso, desde agosto de 2020, têm ocorrido reuniões nossas com alguns dos membros da equipe, em que se fazem planejamentos de pautas e outras atividades e balanço do trabalho realizado. Nesse mesmo mês, oferecemos uma formação online de cerca de duas horas à equipe e a outros profissionais do *Brasil de Fato* sobre a produção jornalística voltada para as crianças.

As principais dificuldades encontradas até aqui para a realização do programa, de modo a concretizar os planos definidos nas reflexões sobre o formato, são encontrar fontes adultas que se comuniquem bem com as crianças; vivenciar as mudanças na equipe, causadas por férias, por exemplo (já que se trata de um trabalho especializado); e enfrentar a complexidade de certos temas na elaboração final do roteiro, de modo que os textos tenham bom ritmo e, ao mesmo tempo, sejam compreensíveis às crianças.

Trata-se, portanto, de um projeto cujos resultados são colhidos a cada semana, e que é retomado também a cada sete dias, num processo contínuo de pesquisa e aperfeiçoamento. Espera-se assim, como vem acontecendo, que a atuação da pesquisadora possa alterar a prática da produção radiofônica e, por sua vez, que os aspectos pragmáticos das rotinas jornalísticas também

42. DORETTO, Juliana. *Jornalismo...* Op. cit.

43. CUSTÓDIO, Michele Leticia; MACIEL, Suely. *Programação...* Op. cit.

44. TRIPP, David. *Pesquisa-ação...* Op. cit., p. 454.

possam modificar a pesquisa, jogando luz a aspectos não observados por nós em nosso percurso investigativo, sempre com o objetivo de oferecer um melhor jornalismo às crianças ouvintes do *Radinho BdF*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças ouvem rádio no carro, no caminho da escola para casa; em casa, junto com pais, avós e irmãos, e também sozinhas, de acordo com seus interesses (ainda que isso tenda a acontecer mais no período da pré-adolescência). A literatura mostra também que, quando escutam a programação, usufruem das músicas tocadas ou conhecem um pouco mais sobre sua cidade ou país (ou sobre o mundo), por meio do jornalismo em áudio. Pouco desse conteúdo, no entanto, é produzido para elas. Os meninos e as meninas ouvem canções adultas, ou escutam notícias cuja linguagem é pensada para os mais velhos – e por isso muitas vezes nem compreendem o que escutam. O *Radinho BdF* é um dos poucos projetos radiofônicos jornalísticos no Brasil que tem como público as crianças, e seu formato de podcast permite que um público vasto possa acessar seu conteúdo.

Num projeto de pesquisa-ação tem-se o objetivo de criar intercâmbios mais sólidos entre a pesquisa acadêmica e as rotinas produtivas, de modo a conseguir criar narrativas que possam estimular a criatividade das crianças e respeitar sua figura como sujeitos de direitos, que pensam sobre o mundo e têm garantias para nele intervir, de acordo com o seu desenvolvimento físico e mental, propagando a ideia de que a ação cidadã das crianças não se dará apenas no futuro, quando crescerem, mas começa agora, já que são participantes de uma sociedade democrática. Os resultados apresentados até agora reforçaram o protagonismo infantil no programa, bem como a preocupação em não subestimar as capacidades e os interesses das crianças. O “radinho” do título não deve fazer do programa algo menor, mas, ao contrário, mostrar como um programa para crianças pode tornar-se exemplar na produção de narrativas jornalísticas capazes de, como dizem Kovach e Rosenstiel⁴⁵, fornecer as informações de que os cidadãos, incluindo os meninos e meninas, necessitam para serem livres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

CUSTÓDIO, Michele Letícia; MACIEL, Suely. Programação radiofônica e infância: temática, estilo e forma composicional de programas informativos voltados para o público infantil. **Alterjor**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337-356, 2020.

DEARO, Guilherme. Com quarentena, público muda consumo de músicas e podcasts. **Exame**, São Paulo, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://exame.com/>

45. KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**: o que os jornalistas devem saber e o público exigir. 2. ed. São Paulo: Geração, 2004.

casual/com-quarentena-publico-muda-consumo-de-musicas-e-podcasts/. Acesso em: 22 jul. 2020.

DORETTO, Juliana. “**Fala conosco!**”: o jornalismo infantil e a participação das crianças, em Portugal e no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

DORETTO, Juliana. Jornalismo para a infância: uma proposta de definição. **C-Legenda**, Niterói, n. 30, p. 59-72, 2014.

FERNANDES, Rodrigo F. **Rádio Brincadeira**: os jogos sonoros e performances do corpo nos programas infantis. 2014. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KOVACH, Bill; ROSENSTIEL, Tom. **Os elementos do jornalismo**: o que os jornalistas devem saber e o público exigir. 2. ed. São Paulo: Geração, 2004.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Ed.). **TIC Kids online Brasil 2018**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2018/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

OUÇA a estreia do programa Radinho BdF para crianças e famílias. **Brasil de Fato**, São Paulo, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/ouca-a-estreia-do-programa-radinho-bdf-para-criancas-e-familias-1>. Acesso em: 25 jul. 2020.

RADINHO BdF faz uma viagem pelos sonhos da criança. **Brasil de Fato**, São Paulo, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/03/radinho-bdf-faz-uma-viagem-pelos-sonhos-da-criancada>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIBEIRO, Adriana. A criança em situação de escuta – uma aproximação à audiência infantil de rádio. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2016a.

RIBEIRO, Adriana. Criança ainda ouve rádio? **Revista Pontocom**, Rio de Janeiro, 19 out. 2016b. Disponível em: <https://planetapontocom.org.br/revista/artigos/crianca-ainda-ouve-radio>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008. p. 17-39.

TRIPP, David. Pesquisa-ação. Uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VICENTE, Eduardo. Do rádio ao podcast: as novas práticas de produção e consumo de áudio. *In*: SOARES, Rosana de Lima; SILVA, Gislene. **Emergências periféricas em práticas midiáticas**. São Paulo: ECA-USP, 2018. p. 88-107.

WEIGELT, Diego; RÖHSLER, Veridiana. “Dá para ouvir no celular? Eu não sei!”. O rádio e as crianças em Venâncio Aires – RS. **Rádio-Leituras**, Mariana, v. 9, n. 2, p. 9-28, 2018.

Tecnologias, aceleração e educação: aproximações entre as noções de aceleração social do tempo, moderna socialização escolar e cultura slow¹

Michelle Prazeres

Jornalista, mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e doutora em Educação (FE-USP).

Professora do PPGCOM e da graduação em Jornalismo da Faculdade Cásper Líbero.

Sócia da Ação Educativa e Conselheira da Cidade Escola Aprendiz.

E-mail: michelleprazer@gmail.com

Resumo: Classes ansiosas, estresse docente, valorização da multifuncionalidade, superocupação docente (professores 24/7), reverência ao desempenho e à competição, louvor ao ensino multidispositivos e móvel *always on*, glorificação da conectividade, apreço ao aluno empreendedor de si, enaltecimento da gestão eficaz e exaltação do estudo multitelas são algumas das reverberações da adesão às tecnologias na zona de interface entre educação e comunicação. Considerando a hipótese de que as tecnologias podem ser aceleradoras da educação, este artigo busca tecer uma articulação entre as noções de aceleração social do tempo e moderna socialização escolar, procurando compreender se a cultura *slow* pode oferecer elementos para a reflexão crítica sobre as tensões temporais causadas pela adesão às tecnologias na educação.

Palavras-chave: educação; tecnologias; velocidade; aceleração; cibercultura.

Abstract: Anxious classes, teacher stress, valuing of multifunctionality, teacher over-occupation ("24/7 teachers"), reverence for performance and competition, praise for multi-device and always-on mobile teaching, glorification of connectivity, appreciation for the "self-enterprising" student, praise for the effective management, and exaltation of the multi-screen study are some of the reverberations of the adherence to technologies in the interface between Education and Communication. Considering the hypothesis that technologies can accelerate education, this article seeks to articulate the notions of social acceleration of time and modern school socialization, seeking to understand whether slow culture can offer elements for critical reflection on the temporal tensions caused by the adherence to technologies in education.

Keywords: education; technologies; speed; acceleration; cyberculture.

1. Agradeço às(aos) colegas do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação do 43º Congresso de Ciências da Comunicação (Intercom) pelas contribuições que auxiliaram na revisão e na ampliação deste texto.

Recebido: 05/04/2021

Aprovado: 27/05/2021

1. INTRODUÇÃO

A cibercultura reconfigura a educação e converte valores do universo *tech* em *sentidos e efeitos práticos* para os processos de socialização. À medida que conformam um fenômeno cultural, as tecnologias adentram os espaços educativos como instrumentos, ambiências e conteúdos que compõem determinados repertórios e situações que, por sua vez, demandam habilidades e competências específicas.

Em contextos mais apressados, a integração das tecnologias aos espaços educativos pode ocorrer de forma instrumental, conduzida por uma crença de que a mera presença dos aparatos pode melhorar a qualidade na educação. Esta adesão parece se dar, social e culturalmente, de forma natural (sem problematização crítica) e dispositivista (a partir da ideia de que apenas o acesso aos aparatos tecnológicos já muda a educação e causa efeitos – sempre positivos).

Ainda que vivenciadas com mediações da família, da escola, dos pares e de outras instâncias de socialização interessadas na construção de um ambiente educacional moderno e up-to-date, a modernização da educação por meio da adesão às tecnologias é conduzida majoritariamente por políticas públicas e estratégias de grandes corporações para ampliação de público consumidor.

Na consonância entre empresas e poder público, encontra-se um otimismo excessivo, engrenagem de uma dinâmica que parece alicerçar as políticas e as estratégias de corporações interessadas em promover o acesso e formar usuários para seus produtos, e não necessariamente cidadãos capazes de pensar e agir criticamente enquanto partícipes da vida social.

Essas corporações operam em sintonia com outros agentes e instituições que compartilham interesses relacionados à integração digital nos espaços educativos e têm desempenhado um papel fundamental na construção e na difusão de uma crença de que as tecnologias são positivas para a educação.

Família, escolas, universidades e organizações sociais disputam a narrativa construída, buscando pautar a necessidade de se formar indivíduos capazes de exercer cidadania digital, e não apenas de manejar instrumentos e ser “bons consumidores” neste novo ambiente.

Ao entender que todos os indivíduos vivem em uma sociedade imersa na cibercultura, assume-se que a tarefa que se coloca é a de pensar na apropriação deste entorno cultural a partir de *mediações* dos fluxos e das continuidades entre o online e offline². Nesta tarefa, a dimensão tecnológica da relação entre os campos da educação e da comunicação impõe-se a partir de um ponto sensível demarcado pelas relações entre tempo, temporalidades e velocidade.

Citelli³ organiza uma série de efeitos simbólicos e práticos que se apresentam nos espaços educativos por conta da aceleração social do tempo conduzida ou potencializada pela adesão às tecnologias na educação: classes ansiosas, estresse docente, maior carga de trabalho para professores(as), valorização da multifuncionalidade entre educadores(as), superocupação docente (professores 24/7), reverência ao desempenho e à competição, louvor ao ensino multidispositivos e móvel *always on*, glorificação da conectividade, apreço ao aluno “empreendedor

2. BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital, educação e letramento: conflitos, desafios, perspectivas. In: HÖFLING, Camila (org.). Jornada de Letras. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010. p. 69-88.

3. CITELLI, Adilson (org.). Comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

de si”, enaltecimento da gestão eficaz e exaltação do estudo multitelas são algumas reverberações mapeadas pelos(as) pesquisadores(as).

Considerando a hipótese de que as tecnologias, incidindo em dimensões culturais, espaciais, ambientais, das relações e dos aparatos educacionais, podem se converter em um vetor acelerador da educação, este artigo busca construir pontes de sentidos, tendo como eixo orientador pesquisa bibliográfica, teórica, argumentativa e reflexiva sobre a aceleração social do tempo e as tecnologias. A análise lança para a relação entre educação e comunicação um olhar que busca estabelecer uma reflexão crítica a partir das possíveis articulações entre as noções de moderna socialização escolar e aceleração social do tempo. Por fim, procura compreender se as ideias de cultura *slow* podem oferecer elementos para compor o repertório desta reflexão.

Cabe ressaltar que a empreitada reflexiva pretendida neste artigo não se refere ao contexto da adesão das tecnologias para o trânsito da educação do presencial ao remoto durante a pandemia da covid-19. Entende-se o ensino emergencial remoto como uma condição da educação circunscrita à temporalidade da duração da pandemia e à espacialidade não escolar (e majoritariamente doméstica), estabelecida em função da urgência de adoção de tecnologias como saída possível para a educação no contexto pandêmico. No entanto, os trânsitos, as saídas encontradas e as apropriações realizadas (bem como as desigualdades que marcam tais apropriações) são indexados por marcadores específicos que demandam reflexão apropriada. Acredita-se que tal reflexão deve considerar os marcos da produção de conhecimento sobre as interconexões entre educação, comunicação e tecnologias, além de buscar compreender como a condição do ensino emergencial remoto manifestou, potencializou ou inibiu determinados aspectos destas relações.

Essa é uma das tarefas que se impõem para pesquisadores e pesquisadoras dessas áreas. Para efeitos deste artigo, consideraremos uma realidade que – a despeito de ser “pré-pandêmica” – engendra reflexões sobre as relações entre educação, comunicação e tecnologias que amparam as necessárias (futuras) incursões sobre o ensino emergencial remoto.

2. CULTURA, SOCIALIZAÇÃO E TECNOLOGIAS

A socialização é um processo contínuo de transmissão e legitimação cultural⁴. Aqui, além dessa acepção mais ampla, a noção de cultura adquire o significado trabalhado por Bourdieu⁵, de práticas culturais que tecem relações sociais e mantêm formas simbólicas em contextos ao mesmo tempo estruturados, estruturantes e dinâmicos.

Socializar-se seria a capacidade sistemática ou difusa de estabelecer uma visão de mundo por meio de processos formais ou informais, intencionais ou dissimulados de aprendizado. Ainda que assim pareça, esse processo não é *desinteressado*.

4. BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1987.

5. BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

A socialização não se trata de um processo harmonioso, mas de um constante jogo de forças, tensões e resistências. Numa palavra: de *negociação* entre indivíduos e matrizes de socialização, sendo as matrizes os corpos materiais e simbólicos que produzem, transmitem e legitimam os valores e as visões de mundo que circulam nos processos socializadores.

Além de ser um processo de negociação de sentidos, toda socialização é marcada pela interação entre as diversas matrizes com as quais o indivíduo estabelece conexões. Estas matrizes estão em inter-relação constante, e o produto desta relação permanente constitui uma trama de sentidos, uma configuração⁶. Entender a socialização como um processo de negociação que estabelece (em movimento dialético) nos indivíduos uma configuração permite que se compreenda a relação de interdependência entre instâncias e agentes da socialização.

Segundo Setton⁷, o processo de socialização contemporâneo possui uma particularidade a partir da emergência de novos modelos de socialização. A contemporaneidade diz respeito a uma configuração social e cultural altamente complexa, e um único olhar – para apenas uma ou outra matriz de socialização – não é capaz de oferecer uma compreensão adequada da integridade do processo. Sendo assim, o contexto histórico e social das relações entre educação e tecnologias deve ser necessariamente analisado, tendo em vista a sua condição na contemporaneidade: de imersão na cibercultura.

Cabe ressaltar que esta não se trata da cultura das mídias apenas em ato de conexão ou simplesmente da cultura inerente à internet ou às conexões em rede, mas da cultura de um tempo, do espírito de uma época⁸, da ambiência da contemporaneidade, do *sensorium*⁹ da atualidade; ou ainda de um entorno¹⁰, tão presente para os indivíduos na contemporaneidade quanto o natural e o social. É o que Sodré¹¹ chama de *bios virtual*: “novo tipo de atrator ou operador social, mais temporal do que espacial, movido a tecnologia avançada”.

A cibercultura trata-se, portanto, de uma cultura que atravessa a existência humana e as demais culturas e matrizes culturais contemporâneas de modo determinante; é entendida tanto como o arranjo material, simbólico e imaginário contemporâneo quanto como os processos sociais internos (estruturais e conjunturais) que lhe dão sustentação. Ou seja: ela está presente nos indivíduos, nas instituições e no *modus operandi* contemporâneos; e, ainda que encontre suporte em suas estruturas materiais, as extrapola, estabelecendo-se como presença no âmbito da psique, mesmo na ausência de suas ferramentas e representantes institucionais.

Entender educação e tecnologias enquanto campos sociais que se integram em um processo contínuo de socialização marcada, na contemporaneidade, pela cibercultura, permite que criemos bases de um ambiente não determinista ou dispositivista para a análise das relações entre eles.

Tal entendimento justifica-se quando se percebe que os campos comungam (e promovem) um repertório, que se encontra em estado difuso na sociedade sob a forma de uma crença. Esta socialização marcada pela cibercultura, e que se localiza hoje em espaços sociais e educativos, encontra abrigo em *estruturas*

6. SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

7. SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. Tempo Social, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

8. TRIVINHO, Eugenio. A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática contemporânea. São Paulo: Paulus, 2007.

9. BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

10. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em convergência. MATRIZES, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 15-33, 2014.

11. SODRÉ, Muniz. A ciência do comum: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 143.

*estruturadas e estruturantes*¹² de múltiplos campos sociais, que conferem a ela um alto grau de institucionalidade, mas que parecem não ter um centro emissor. O rastro que permite mapear este processo está nos processos sociais de construção de um louvor simbólico, que eleva a cibercultura, sua lógica, seus aparatos e seus valores à condição de utopia na área da educação¹³.

Se convertermos estes elementos em perspectiva para olhar as interfaces entre tecnologias e educação na contemporaneidade, é possível afirmar que as tecnologias (1) podem ser recursos educacionais; (2) compõem um repertório do processo educativo; (3) são elementos centrais da cultura contemporânea, que atravessa e é atravessada pela educação.

Se entendermos as tecnologias enquanto elementos materiais e simbólicos do campo comunicacional e cibercultural, que, em inter-relação com o campo educacional, podem representar não somente um repertório de dispositivos, mas também um repertório cultural, é possível afirmar que é necessário estabelecer alguma relação com elas, pois fazem parte da nossa sociedade, visto que, mesmo não sendo inevitáveis do ponto de vista dos recursos, o são do ponto de vista do universo simbólico.

Ao compreender as tecnologias a partir dessas dimensões, consideramos a velocidade um valor fundamental da cibercultura, “embutido” nos dispositivos tecnológicos e que circula nos ambientes simbólicos e materiais que aderem às tecnologias. A socialização – aparentemente difusa e desinteressada, mas intencional – promovida pela cibercultura carrega dispositivos prescritores de velocidade para espaços educacionais e encontra abrigo nesta crença, sustentada e reforçada por um coro simbólico. A este arranjo damos o nome de moderna socialização escolar.

3. A MODERNA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

A moderna socialização escolar é um recurso encontrado para nomear o processo lento, por vezes oculto, de construção de sentidos (por meio de uma *alquimia simbólica*), que produz a crença nas tecnologias em relação com a educação e se converte em medidas práticas de prescrição e adoção de aparatos tecnológicos em espaços educativos.

Ainda que se aplique – no que diz respeito à noção específica – a contextos escolares, a força do fenômeno reverbera para outras dimensões do campo educacional e indexa todo o debate sobre a formação e a socialização dos indivíduos na contemporaneidade. Deste modo, constitui-se como macrotendência importante para a composição de uma compreensão crítica das relações entre a educação e a cibercultura.

A noção de moderna socialização escolar é um convite para adentrar um universo parcial de sentidos que busca entender os processos de construção de um consenso tão forte, que se tornou uma fé dificilmente questionável. Trata-se de dar um passo para trás, quando, em se tratando de tecnologias, valoriza-se tanto o fato de se estar um passo à frente. Ou, como sugere Citelli¹⁴,

12. BOURDIEU, Pierre. *A economia...* Op. cit.

13. PRAZERES, Michelle. *A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

trata-se de esforço de compreensão do que parece ser uma “nova racionalidade”, empreitada que pode se apresentar como modo de colocar o processo observado a contrapelo, em “movimento contracíclico”.

Ao compreender que existe um apelo (em geral, apressado) pelas tecnologias, a noção de moderna socialização escolar permite que se reconheça um tipo de violência simbólica, sutil, doce e difusa, de algo que se tornou evidente e paira sobre todos os espaços. Tal violência (imperativo da cibercultura sob a forma de apelo pela modernização via tecnologias) é exercida quando agentes e instituições a submetem e a ela são submetidos de maneira aparentemente natural.

Esta ambiência forjada pela moderna socialização escolar é responsável pela existência de um clima favorável à implementação de políticas e projetos modernizadores da educação, uma vez que os agentes envolvidos em tais processos comungam de valores relacionados à ação modernizante.

É possível, então, proceder à seguinte síntese: as iniciativas do que Patto¹⁵ nomeia “instalação das máquinas no coração da educação” seriam (1) reféns da velocidade, ditada majoritariamente pelo mercado; (2) focadas nas tecnologias como instrumentos; e (3) centradas em dinâmicas de visibilidade, ao serem entendidas enquanto obras retóricas de políticas públicas ou corporações, que buscam demonstrar a eficácia de um determinado ente (privado ou governamental) à frente da educação.

A moderna socialização escolar é a dinâmica macrossocial que pressiona – por meio de ação prescritiva – tais instituições pela adesão do projeto cibercultural. A sua narrativa dá conta de que, para se modernizar, as instituições precisam ter equipamentos de última geração, professores capacitados e uma gestão eficiente. E isso precisa acontecer o quanto antes, pois o resultado esperado (e aparentemente imediato) são alunos engajados e uma maior qualidade da educação. A prometida (e esperada) revolução da (qualidade da) educação aconteceria por meio da adoção das tecnologias. Com um apelo tão forte; e um consenso construído por uma *orquestração simbólica* de múltiplos campos sociais, resta à escola aderir ao projeto. Velozmente.

4. VELOCIDADE NA EDUCAÇÃO

Na dinâmica de construção da moderna socialização escolar, é possível detectar a presença da velocidade de duas maneiras fundamentais: (1) enquanto valor presente nos repertórios discursivos relacionados a este processo nos diversos campos sociais envolvidos na sua construção; (2) enquanto engrenagem da ação modernizante da escola, que deve ser equipada com tecnologias, para se renovar sem “perder o bonde da história”.

A velocidade é um dos valores que a cibercultura – em sua tendência totalizante – costuma prescrever. Outros valores são a inovação, a inclusão, a eficiência, a interatividade, a conectividade, a mobilidade, a visibilidade,

14. CITELLI, Adilson (org.). Comunicação... Op. cit.

15. PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, 2013.

a flexibilidade, a transformação e o lúdico (especialmente relacionado ao universo dos games).

Este pacote de valores está constantemente associado a uma ideia de progresso e desenvolvimento, à qual estamos suscetíveis por se tratar, inevitavelmente, de algo positivo. Portanto, a modernização só conteria bons aspectos, o que explica o fato de sua noção estar constantemente acompanhada de sentidos de crescimento e desenvolvimento.

Esta positividade existe também atrelada às noções de tempo e temporalidade, visto que existe “um elo quase imediato entre facilidades permitidas pelo uso das tecnologias nas salas de aula e economia de tempo”¹⁶.

A narrativa da moderna socialização escolar representa as tecnologias como recursos capazes de aumentar a atratividade da sala de aula e o interesse dos alunos. Velocidade, ludicidade, mobilidade e colaboração são alguns dos valores atribuídos às ferramentas, sistemas ou recursos como a internet, os games, a computação em nuvem (armazenamento remoto), a robótica, as redes sociais, a tecnologia 3D; e aparatos como smartphones, laptops, lousas digitais, mesas digitais e tablets. Mobilidade, velocidade e versatilidade são alguns dos valores atribuídos a “novas pedagogias”, que chegariam à escola na esteira da adesão a tecnologias.

A velocidade, por sua vez, é representada de múltiplas maneiras no mosaico simbólico que compõe a agenda da moderna socialização escolar: Algumas delas são:

- Como benefício: fator modernizante da gestão da escola, gerando efeitos positivos, como a praticidade e a simplicidade para a execução das tarefas do cotidiano. Neste caso, é associada à eficiência e à eficácia da gestão¹⁷.
- Como agenda política: inserida em uma dinâmica global em que a eficiência, a eficácia, o mérito e outros valores parecem ser ideias veiculares¹⁸, ou seja, ideias com capacidade de serem transportadas e assimiladas em diferentes contextos¹⁹.
- Como habilidade desejada: integrante do que seria o poder digital, considerado requisito para professores e alunos (1) transformarem suas vidas; (2) terem novas oportunidades; e (3) conquistarem postos desejados em um mercado de trabalho que cada vez mais exige habilidades tecnológicas²⁰.
- Como facilitadora das práticas educativas: componente das “novas pedagogias” (novas dinâmicas trazidas pelas tecnologias para espaços educativos, retratadas como facilitadoras, “agilizadoras” e impulsionadoras da educação)²¹.
- Como motor da aceleração e obstáculo à reflexão: como dar conta da velocidade de reciclagem das ferramentas sob o risco de realizar reflexões condenadas à obsolescência? Ou a reflexão deve estar focada também nos objetos e nos usos, mas – considerando que estes são substituídos pelo mercado em uma dinâmica perversamente veloz – deve, sobretudo, estar centrada nas lógicas e dinâmicas que estas novidades abarcam para

16. CITELLI, Adilson (org.). Comunicação... Op. cit., p. 15.

17. Ainda que o estudo em questão tenha detectado um fluxo de ideias promovido por agentes circulantes que borram as bordas entre os campos analisados (poder público, mídia, corporações e universidades) e ativam a rede de construção de consensos da agenda modernizante, vale registrar que esta posição é manifestada majoritariamente do ponto de vista do poder público.

18. MCLENNAN, Gregor. Travelling with Vehicular ideas: the case of the third way. *Economy and Society*, London, v. 33, n. 4, p. 484-499, 2004.

19. Esta posição é manifestada majoritariamente do ponto de vista do Poder Público.

20. Esta posição é manifestada majoritariamente do ponto de vista das Corporações.

21. Assim como a posição anterior, esta é manifestada majoritariamente do ponto de vista das Corporações.

a educação? Nesse sentido, estaria sempre comprometida com uma compreensão do presente, mas também buscando vislumbrar um futuro²²?

Ainda que em alguns dos campos exista espaço e condições para o que poderia ser uma visão crítica, a velocidade como valor cibercultural se transmuta em políticas e práticas, porque é um assunto legítimo, autorizado, circulante e visível nestes repertórios. Ou seja: existe um consenso em relação à relevância da velocidade. Mesmo que exista ponderação, a ideia faz-se presente como imperativo material e simbólico nas estratégias de prescrição tecnológicas para a educação.

Um ciclo de reforço material e simbólico se fecha, dando conta de que a velocidade é um dos valores desejáveis atribuídos às tecnologias na construção de um consenso; as tecnologias, por sua vez, devem estar presentes nos ambientes educativos, pois seriam capazes de revolucionar a qualidade da educação. E um dos principais atributos destas tecnologias (imputado a elas por esta construção material e simbólica) é a velocidade.

5. PERCEPÇÕES DAS TEMPORALIDADES NA EDUCAÇÃO

Algumas dessas agendas associadas à velocidade e às tecnologias na educação manifestam-se nas percepções subjetivas temporais de docentes acerca da relação com os meios de comunicação e digitais, analisadas por Nagamini e Almeida²³. O estudo revela que a maioria dos docentes considera que a possível aceleração social do tempo tem reflexos no comportamento e nas práticas dos alunos em sala de aula e nas suas atividades como professores.

As pesquisadoras mostram que “o mundo de fora” é levado para dentro da escola por meio das mídias e tecnologias, que carregam junto percepções positivas relacionadas ao universo midiático informacional, e que a diversidade e a diversão são questões importantes para a percepção temporal (positiva) dos alunos. Para eles, o lento seria algo negativo. O tempo do cotidiano é relacionado ao excesso de obrigações; e parece faltar tempo para atividades lúdicas.

Pensar no tempo é pensar na percepção do tempo, porque este não é absoluto e é socialmente regulado. O olhar para as relações entre educação e comunicação, atravessado pelas conexões com as tecnologias, demanda um olhar para as percepções temporais e para como conduzimos o trabalho educativo a partir delas. E este olhar deve ser alimentado pela perspectiva da aceleração/desaceleração.

Como a escola e a estrutura escolar têm se organizado para aderir às tecnologias? Por que isso acontece a partir da dialética tecnologia/progresso? Por que se naturaliza a adesão a estes recursos, como se fossem sinônimo de desenvolvimento? Por que esta adesão ocorre sem uma reflexão profunda sobre os objetivos da educação e os potenciais (e ameaças) da tecnologia para o sentido da formação?

22. Esta posição é manifestada majoritariamente do ponto de vista da Academia.

23. NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de. Comunicação e educação: a percepção do tempo mediada pela tecnologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2020.

Esse parece ser um problema plantado no coração dos processos de aceleração tecnológica, não apenas na educação. E esta questão se aprofundou com a pandemia da covid-19: com a transposição de espaços educativos para os ambientes digitais e a tecnologia se apresentando como solução, apertamos o freio do que aparentava ser um movimento de *sobriedade digital*²⁴. Os tensionamentos podem ter se afrouxado em nome do ensino emergencial remoto, que se estabeleceu como realidade (deve-se ressaltar: desigual, inacabada, incompleta e descompassada) no Brasil após um longo período de isolamento social. Conforme dito anteriormente, as consequências da aceleração tecnológica impostas pela condição da educação neste período ainda estão por acontecer e devem ser estudadas.

6. ACELERAÇÃO SOCIAL DO TEMPO

Rosa²⁵ afirma que a experiência fundamental da Modernidade é de uma “enorme aceleração do mundo e da vida e, assim, do fluxo de experiência de cada indivíduo” e que “as ondas de aceleração, como cerne do processo de modernização são causadas principalmente por inovações técnicas e sua implantação industrial”²⁶.

Ao analisar as estruturas temporais da Modernidade, o autor aponta que a aceleração social do tempo possui pelo menos três dimensões: (1) a aceleração técnica, que compreende a utilização de aparatos técnicos e tecnológicos para encurtar o tempo gasto em atividades como transporte, produção, comunicação etc.; (2) a aceleração das transformações sociais, que compreende o aumento do ritmo de transformações nas estruturas políticas, culturais, religiosas, científicas etc.; e (3) a aceleração do ritmo de vida, que concerne ao aumento da frequência de ações e vivências por unidade de tempo, gerador da sensação de falta de tempo.

O processo de aceleração social do tempo teria motores propulsores, que são as convicções, ideologias ou normas por trás do fenômeno aceleratório. O autor reconhece pelo menos três destes motores: (1) o motor social ou competição, que representa a base do sistema socioeconômico capitalista; (2) o motor estrutural ou o equivalente à promessa da “vida eterna” através da maximização de experiências de um ciclo de vida; e (3) a força propulsora interna, que seria o círculo aceleratório de reforço mútuo entre as categorias da aceleração.

Para o autor, vivemos um estado de “estagnação frenética” ou “frenesi em suspensão”, em que estamos em constante movimento e há a aparente ausência de pausa ou “a soma da compulsão à transformação com a tendência ao enrijecimento”²⁷. Han²⁸ concorda com Rosa²⁹ quando afirma que esta sociedade “hiperativa, é – na verdade – hiperpassiva”, porque paramos de refletir, e o pensamento é a mais “ativa atividade”.

Han³⁰ fala sobre a “vigência de uma atualidade total” que “afasta precisamente o instante”. Nesta condição, “o tempo desprovido de instante é meramente

24. MOROZOV, Evgeny. Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

25. ROSA, Hartmut. Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade. Tradução de Rafael Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019, p. 69.

26. *Ibidem*, p. 80.

27. *Ibidem*, p. 21.

28. HAN, Byung-Chul. Sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2014.

29. ROSA, Hartmut. Alienation and acceleration. Towards a critical theory of late-modern temporality. Arhus: Arhus University Press, 2010; *Idem*. Aceleração... Op. cit.

30. HAN, Byung-Chul. Sociedade... Op. cit., p. 25.

aditivo; não é mais situativo. A totalização do presente, enquanto tempo do igual, elimina aquela ausência que retira o outro da disponibilidade”. Fazendo um paralelo com o que Han aponta ser o futuro, podemos deduzir que o tempo da educação “é o tempo do Outro”, o tempo do comum. E que o tempo da aceleração (provocada ou potencializada pelas tecnologias) seria o tempo narcísico do resultado, da resolução, do aqui-agora-presenteísta-individualista.

A compreensão da aceleração social do tempo em Rosa³¹ e a noção de moderna socialização escolar guardam paralelismos em aspectos simbólicos e práticos. Do ponto de vista da reflexão teórica proposta aqui, é possível tensionar a adesão das tecnologias pela educação a partir da perspectiva de Rosa, ao compreender que as tecnologias podem se converter em vetores aceleradores da educação. Rosa aponta que a aceleração opera na sociedade em consonância com as forças do crescimento e da inovação.

A ideia central é: através da compulsão por crescer, tornar-se mais rápido e ser capaz de transformar-se (constantemente). No repertório simbólico que compõe o aparato imaterial da moderna socialização escolar, é possível reconhecer um paralelismo desta ideia com a noção de progresso que parece sem pano de fundo para as prescrições que pressionam e instalam as tecnologias nos espaços educativos. É possível também supor que a aceleração gerada pelas tecnologias pode desencadear processos educativos alienados e não ressonantes. Para o autor, a alienação é uma relação de insuficiência relacional; que diz respeito, portanto, a um “modo de relação no qual sujeito e mundo se colocam um ante o outro intrinsecamente desconectados, no qual a assimilação de um fragmento do mundo fracassa”³². Apesar da conexão técnica, a educação acelerada pelas tecnologias seria incapaz de produzir ressonância, vínculo, ponte ou diálogo. Por sua vez, a educação ressonante seria aquela que se dá na condição de um elo dinâmico, à medida que a ressonância é “aquilo que emerge *entre* os atores”.

Esse aspecto permite que olhemos para as relações entre educação, tecnologias e aceleração com as lentes da comunicação, mirando que, neste processo de interação, aconteça o diálogo, conforme Marcondes Filho³³, enquanto a

primeira forma de comunicação humana. O termo significa “palavra que atravessa”, que liga as pessoas envolvidas numa conversação. É um fio, uma instância invisível, mera sensação, um fluxo de energias que circunda duas ou mais pessoas. Para ter efeito, é preciso que no instante preciso do seu acontecimento haja imersão total dos agentes na relação. O diálogo [...] é aquilo que dá condições à comunicabilidade, algo que ocorre entre as pessoas, é o tecido comum da interação.

A “atitude disposicional sensível à ressonância” deve ser adotada pelos indivíduos para que possam ter *experiências de ressonância*. Para Rosa³⁴, são condições de socialização que permitem aos indivíduos tornar sua relação individual com o mundo uma ressonância disposicional ou um estranhamento disposicional. Nesse sentido, o autor aponta que as escolas – aceleradas – podem ser algozes da ressonância.

31. ROSA, Hartmut. Aceleração... Op. cit.

32. *Ibidem*, p. 37.

33. MARCONDES FILHO, Ciro. O rosto e a máquina: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico. São Paulo: Paulus, 2013, p. 37.

34. ROSA, Hartmut. Aceleração... Op. cit.

Buscamos algumas conexões entre a compreensão da aceleração social do tempo em Rosa³⁵ e o que se entende por moderna socialização escolar. Em um primeiro movimento, situamos as representações da velocidade na educação contidas no repertório da moderna socialização escolar – um benefício incontestável, uma agenda política inevitável, uma habilidade desejada, um recurso facilitador das práticas educativas ou um motor da aceleração e obstáculo à reflexão – no marco de compreensão da aceleração social do tempo³⁶?

Além disso, ao investigarmos paralelismos e aproximações entre as noções de moderna socialização escolar e aceleração social do tempo, é possível perceber conexões entre o motor social da modernização escolar por meio da adesão “natural” às tecnologias e o sistema econômico capitalista? O motor estrutural, identificado por Rosa³⁷ como força propulsora da aceleração, também encontra abrigo no coração da moderna socialização escolar, situado na expressão de louvor aos aparatos, que “garantem” engajamento e qualidade para os processos educativos? A alquimia que o autor identifica ser responsável pelo reforço mútuo entre as categorias de aceleração guardaria semelhanças com a orquestração simbólica identificada como engrenagem da crença nas tecnologias mapeadas na construção da moderna socialização escolar?

Por fim, é possível reconhecer elementos da aceleração técnica, da aceleração das transformações sociais e da aceleração do ritmo de vida nas reverberações práticas e de sentidos que a aceleração (conduzida ou potencializada pela adesão às tecnologias) carrega para dentro dos espaços escolares? Seriam exemplos destas acelerações as classes ansiosas, o estresse docente, o aumento da carga de trabalho para professores, a valorização da multifuncionalidade, os “professores 24/7”, a reverência ao desempenho e à competição, o louvor ao ensino multidispositivos e móvel *always on*, a glorificação da conectividade, o apreço ao aluno “empreendedor de si”, o enaltecimento da gestão eficaz e a exaltação do estudo multitelas.

7. APORTES DA CULTURA SLOW PARA A EDUCAÇÃO

A “atitude disposicional sensível à ressonância”, referida por Rosa³⁸ e relacionada à educação, pode encontrar abrigo e convergência nos ideais da cultura *slow*?

O movimento *slow* é uma iniciativa internacional que reúne ativistas em torno de uma agenda pela desaceleração da vida. A mobilização tem origem em meados da década de 1980, na Itália, com o surgimento do *slow food*, articulação de indivíduos, grupos e organizações que têm como causa a oposição ao *fast food*. A partir da premissa do alimento bom, limpo e justo e de uma alimentação que valoriza o tempo de cada alimento, as pessoas envolvidas na cadeia de produção, o consumo consciente e a comensalidade nas refeições, o *slow food*³⁹ inspira outros setores da sociedade em relação a esses valores, gerando outros “braços” do movimento, como o *slow kids* (que tem como bandeira a preservação da infância como tempo de brincar), o *slow fashion* (que confronta a lógica “predatória” da indústria da

35. Ibidem.

36. Ibidem.

37. Ibidem.

38. Ibidem.

39. O excesso de palavras em inglês requer um pedido de desculpas. Não é o ideal, mas é o que melhor representa – ainda – estes movimentos, que ganharam dimensão internacional e adotaram expressões neste idioma para desfrutar de maior capilaridade e capacidade de circulação globalmente.

moda), o *slow cities* (que pensa soluções de planejamento urbano e organização das cidades para as pessoas), o *slow medicine* (que busca uma medicina sóbria, humana e baseada em evidências) etc.

Todos esses submovimentos refletem entendimentos do *slow* em diferentes âmbitos. Ainda que a cultura *slow* seja – por princípio – antifórmulas (de modo que não seria possível aplicar a ideia de cultura *slow* à educação como um antídoto da aceleração), é possível buscar inspiração em um conjunto de valores, atitudes e práticas que podem nutrir uma postura de investigação e reconhecimento para olhar o campo da educação e encontrar interfaces possíveis. Berg e Seeber⁴⁰ e Francesch⁴¹ fizeram este exercício.

As autoras canadenses analisam o que chamam de “corporativização da universidade” e propõem a adoção do *modus operandi slow* para resgatar o “sentido da academia”. Elas mostram como as lógicas da velocidade, da produtividade, da concorrência, da competição e da eficiência adentraram o ambiente universitário e transformaram a universidade em “espaços mercadológicos de educação”.

A resposta a essa dinâmica estaria, segundo as autoras, em “tomar o tempo da reflexão e dialogar, resgatando a vida intelectual na universidade”. Concretamente, elas propõem cinco atitudes: (1) ficar mais tempo offline; (2) fazer menos coisas; (3) ter sessões regulares de tempo para nada sem hora marcada; (4) ter tempo para fazer nada; e (5) mudar o modo como falamos sobre o tempo. Berg e Seeber⁴² propõem que descolonizemos nossas mentes da linguagem, dos discursos e das lógicas corporativas e de corporativização da educação.

Afeto, confiança, sentido e significado, tempo processual, fluxo, reflexão, diálogo, convivência, prazer, plenitude, atenção, pausa e conexão são expressões do léxico *slow*, que as autoras mobilizam para criticar os efeitos da aceleração social do tempo na educação e propor a resistência à corporativização do ensino, da aprendizagem, da docência, da pesquisa e da produção de conhecimento.

Francesch⁴³ afirma que “as atividades educativas devem definir o seu tempo necessário de realização”, “na educação, menos pode ser mais”, “a educação é um processo qualitativo”, “o tempo educativo está inter-relacionado”, “a construção de um processo educativo deve ser sustentável”, “cada pessoa necessita de um tempo específico para aprender”, “cada aprendizagem se realiza no momento oportuno”, “para conseguir aproveitar melhor o tempo, é preciso priorizar as finalidades da educação e defini-las”, “a educação necessita de tempo sem relógio”, “é preciso devolver o tempo da infância à infância”, “temos que repensar o tempo entre pessoas adultas e crianças”, “o tempo dos educadores tem que se redefinir”, “a escola tem que educar para o tempo e educar o tempo” e “a educação lenta forma parte da renovação pedagógica”.

Nas considerações dos autores, é possível detectar provocações do ponto de vista *slow* para (re)pensar o que vimos como consequências da aceleração (induzida ou potencializada) pela adesão das tecnologias na educação, à medida que questionam as tensões temporais que os espaços educativos sofrem quando são orientados por outras dinâmicas que não (necessariamente ou somente) as dos sentidos e objetivos da educação. Ao observarmos que na contemporaneidade

40. BERG, Maggie; SEEBER, Barbara. *The slow professor: challenging the culture of speed in the academy*. Toronto: Toronto University Press, 2016.

41. FRANCESCH, Joan Domènech. *Elogio de la educacion lenta*. Barcelona: Grao, 2009.

42. BERG, Maggie; SEEBER, Barbara. *The slow...* Op. cit.

43. FRANCESCH, Joan Domènech. *Elogio...* Op. cit.

a educação deve necessariamente responder aos desafios colocados pela vida em cibercultura, a reflexão sobre uma educação desacelerada cumpre um papel importante de questionar a naturalização da aceleração dos espaços educativos por meio da velocidade embutida nas tecnologias; e apoia um processo de questionamento fundamental: seria possível para a educação mobilizar potenciais das tecnologias sem necessariamente ceder ao seu caráter acelerador?

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar perceber a aceleração como possível elemento do processo da educação, que sofre tensões temporais a partir da adesão inevitável às tecnologias, a crítica à velocidade é fundamental. Compreender a velocidade como uma dimensão construída e legitimada por um consenso em torno da cibercultura, do desenvolvimento e da inovação (que atuam em reforço mútuo na promoção da aceleração como lógica inevitável e desejável) é essencial para se contrapor ao que seria a sua suposta *naturalidade*. Mais do que isso, compreender sua dimensão simbólica e as engrenagens desta construção permite que desvelemos as tratativas para alçar o valor-velocidade à condição de valor positivo na contemporaneidade.

A crença nas tecnologias, estabelecida sob a forma de consenso, inibe reflexões críticas sobre o uso dos recursos tecnológicos em diversos campos (entre eles, a educação) e propicia uma adesão “natural” da aceleração nos ambientes (simbólicos e materiais) que adotam os dispositivos tecnológicos como recursos. No entanto, ao pensar nas tecnologias na sua relação com a educação a partir da perspectiva que emerge da associação das noções de aceleração social do tempo e moderna socialização escolar e buscando aportes da cultura *slow* para a educação, pode ser possível desvendar potenciais fissuras no que parece ser a lógica única e inevitável da aceleração.

Uma articulação entre estes campos mostra-se frutífera quando a proposta é refletir sobre (1) a desnaturalização da velocidade como elemento da educação; (2) a crítica ao uso compulsório das tecnologias na educação; e (3) a análise das potências das mídias digitais para a construção de processos e ambientes reflexivos de ensino e aprendizagem.

Impõe-se a missão de promover novas articulações, no sentido de buscar novas pistas e perguntas para o que pode ser uma prática educativa em ecossistemas desacelerados e ancorados no diálogo.

Entre as hipóteses que se abrem a partir da articulação construída neste artigo, está a de que seria possível mobilizar tecnologias para um processo educacional ressonante a partir da desnaturalização dos dispositivos e da velocidade enquanto entes inevitáveis. Para isso, seria preciso realizar um mergulho nas *temporalidades comunicativas da educação*.

Acredita-se que o tempo de duração da educação enquanto processo comunicativo deve ser observado nos termos de Marcondes Filho⁴⁴: é o tempo

44. MARCONDES FILHO, Ciro. A questão da comunicação. PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 17-26, 2019.

de um acontecimento, que acontece no período de incubação (a sua própria temporalidade) e, para que aconteça, é necessário existir o vazio, a pausa.

As temporalidades dos processos educativos são plurais e se dão, entre outros fatores, em função dos entrecruzamentos de posições sociais, de classes, da rede integrada pela escola (pública ou privada), do local da escola (urbana ou rural, as regionalidades) etc.

Um dos problemas estruturais aqui localizados é o tempo cronológico da estrutura de grade curricular. Alunos e professores precisam “fazer caber” no tempo dado as experiências do tempo vivido e do tempo percebido. O outro problema – decorrente deste primeiro – é a disputa da compreensão da “unidade mínima” da educação formal, que é a aula. Uma concepção de aula-transmissão enseja, por si só, uma concepção equivocada da adesão aos aparatos tecnológicos como suportes desta transmissão. A concepção dos aparatos apenas como ferramentas leva-nos ao terceiro problema: a crítica se inviabiliza, porque qualquer voz de ponderação sobre as tecnologias parece soar antiprogreso. Hui⁴⁵ afirma que “o desconhecimento da tecnologia e a aceleração cega conduzirão apenas ao agravamento dos sintomas enquanto fingem tratá-los” e que precisamos “recusar esse futuro tecnológico homogêneo que nos é apresentado como única opção”.

Mas, como alerta Morozov⁴⁶, “a tecnofobia não é a solução”. O esforço é, antes, de semear formas alternativas de compreensão tecnológico-informacional, não do ponto de vista funcionalista-dispositivista, mas dos modelos (hoje, exclusivamente mercantis e voltados para o consumo) de adesão das tecnologias e de toda cultura que elas prescrevem e carregam quando adotadas como ferramentas para apoiar processos educativos.

O exercício de olhar para as relações entre educação e tecnologias, (1) compreendendo a centralidade da comunicação; (2) entendendo as tecnologias como vetores da velocidade e da aceleração; e (3) cotejando as temporalidades e percepções de tempo envolvidas é parte do empenho intelectual de construir e incentivar a resistência reflexiva *da e na* educação, buscando encontrar o potencial ressonante do processo educativo involucrado na cibercultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERG, Maggie; SEEBER, Barbara. **The slow professor: challenging the culture of speed in the academy**. Toronto: Toronto University Press, 2016.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

45. HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. Tradução de Humberto Amaral. São Paulo: Ubu, 2020, p. 19.

46. MOROZOV, Evgeny. *Big Tech...* Op. cit.

BUZATO, Marcelo. Cultura digital, educação e letramento: conflitos, desafios, perspectivas. *In*: HÖFLING, Camila (org.). **Jornada de Letras**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2010. p. 69-88.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

FRANCESCH, Joan Domenèch. **Elogio de la educacion lenta**. Barcelona: Grao, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HUI, Yuk. **Tecnodiversidade**. Tradução de Humberto Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

MARCONDES FILHO, Ciro. A questão da comunicação. **PAULUS**: Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 17-26, 2019.

MARCONDES FILHO, Ciro. **O rosto e a máquina**: o fenômeno da comunicação visto pelos ângulos humano, medial e tecnológico. São Paulo: Paulus, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em convergência. **MATRIZES**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 15-33, 2014.

MCLENNAN, Gregor. Travelling with Vehicular ideas: the case of the third way. **Economy and Society**, London, v. 33, n. 4, p. 484-499, 2004.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

NAGAMINI, Eliana; ALMEIDA, Maria do Carmo Souza. Comunicação e educação: a percepção do tempo mediada pela tecnologia. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-218, 2013.

PRAZERES, Michelle. **A moderna socialização escolar**: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSA, Hartmut. **Alienation and acceleration**. Towards a critical theory of late-modern temporality. Arhus: Arhus University Press, 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINHO, Eugênio. **A dromocracia cibercultural**: lógica da vida humana na civilização mediática contemporânea. São Paulo: Paulus, 2007.

Educomunicação socioambiental no quilombo Mata Cavalo: narrativas e resistências de uma comunidade tradicional mato-grossense

Thiago Cury Luiz

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e mestre em Comunicação pela Universidade de Marília. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMT.

E-mail: thcluz@gmail.com

Michèle Sato

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mestre em Filosofia pela University of East Anglia.

E-mail: michelesato@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta e discute resultados obtidos em uma dinâmica educomunicativa com estudantes dos ensinos fundamental e médio da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda, no quilombo Mata Cavalo (MT). A metodologia da investigação, de caráter qualitativo, está amparada pela fenomenologia onírica de Gaston Bachelard e pela cartografia do imaginário de Michèle Sato. Como recurso de obtenção de dados, utilizamos a observação e a entrevista em profundidade. Identificamos que o fenômeno da emergência climática atinge o quilombo e seus efeitos são mais graves em uma população em situação de vulnerabilidade. Concluímos que a educomunicação socioa-

Abstract: This article presents and discusses results obtained in an educommunicative dynamic with elementary and high school students from the State School Professora Tereza Conceição de Arruda, located in the Quilombo Mata Cavalo (state of Mato Grosso). The qualitative research methodology is supported by Gaston Bachelard's dream phenomenology and Michele Sato's imaginary cartography. As a resource for obtaining data, we use observation and in-depth interview. We identified that the climate emergency phenomenon affects the quilombo and that its effects are more severe in a population in a situation of vulnerability. We conclude that socio-environmental education, in audiovisual arguments,

Recebido: 12/02/2021

Aprovado: 31/07/2021

ambiental, em argumentos audiovisuais, comunica a crise do clima que afeta a comunidade e coloca-se como manifestação de resistência dos estudantes quilombolas.

Palavras-chave: emergência climática; educação socioambiental; audiovisual; quilombo Mata Cavallo; fenomenologia.

communicates the climate crisis that affects the community and poses itself as a resistance manifestation by quilombola students.

Keywords: climate emergency; socio-environmental educommunication; audiovisual; quilombo Mata Cavallo; phenomenology.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz resultados e reflexões da pesquisa de doutorado *Fenomenologia transmidiática: cartografando o clima em Mata Cavallo*, defendida em novembro de 2019, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). A tese integrou o quadro de investigações da Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (Reaja), que conta com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat) (2016-2022).

No caso específico deste trabalho, debruçamo-nos sobre uma produção audiovisual que integra uma narrativa mais ampla. Composta por foto, áudio, vídeo e texto, a construção colaborativa comunicacional, promovida por estudantes dos ensinos fundamental e médio da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda, traz os traços da emergência climática que afeta o quilombo Mata Cavallo, onde a instituição está inserida, além de manifestar as posições de resistência da comunidade diante da crise do clima e dos embates fundiários. Aqui, portanto, caberá a nós apresentar e discutir os resultados com base nos vídeos, legando os demais argumentos midiáticos para outras publicações.

Para o desenvolvimento deste estudo, propusemos algumas perguntas, tendo a nossa travessia em perspectiva: (1) como é possível comunicar a emergência climática em dinâmicas no âmbito da educação popular? (2) Em que medida as narrativas genuínas sobre dada realidade podem servir como movimento de resistência diante desse contexto de crise?

Em uma de nossas hipóteses, a educação socioambiental¹ pode desempenhar papel central na manifestação de problemas e soluções encontradas para enfrentar o cenário climático recrudescido. Outra hipótese: ao darem notoriedade a realidades marginalizadas, uma população em situação de vulnerabilidade, os quilombolas se inserem no enfrentamento à destruição do meio ambiente.

O artigo está estruturado de modo a realizar, na sequência, a discussão teórica com base nos eixos da pesquisa: emergência climática, justiça climática, educação ambiental, educação popular e educação. Os aspectos metodológicos contam com uma seção à parte, oferecendo as minúcias da fenomenologia² e da cartografia do imaginário³, enquanto componentes que sustentam

1. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

2. BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997; Idem. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008; Idem. **A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013; Idem. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

3. SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: ABÍLIO, Francisco J. P. (org.). **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 539-569.

o percurso da pesquisa, além da observação e da entrevista em profundidade, recursos para obtenção de informações. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados da investigação e expomos as considerações finais acerca da nossa presença em Mata Cavalo e da troca de saberes entre comunidade quilombola e Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Mato Grosso (GPEA-UFMT).

2. PONDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NO CONTEXTO DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA

A história do planeta é marcada por oscilações climáticas naturais, responsáveis por intercalar momentos de temperaturas mais elevadas com épocas mais frias. De todo modo, até o advento da Revolução Industrial, no século XVIII, a situação posta não afetava de maneira igual todas as regiões da Terra. No entanto, à medida que a interferência do ser humano na natureza aumentou, em função das necessidades demandadas pela economia capitalista industrial, a emissão de gases de efeito estufa (GEE) aumentou, elevando a temperatura em todo o planeta.

As informações do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC)⁴ pontuam que as áreas continentais apresentam aumento de temperatura superior à média de todo o planeta. Se a elevação nos continentes chega a 1,5°C, o acréscimo é de 1°C na superfície (continente + oceano), em comparação com o período pré-industrial.

Na perspectiva social, alguns agrupamentos estão mais expostos às intempéries do clima, pois vivem em áreas precárias e têm menos condições de se proteger. A esses contingentes damos a alcunha de populações em situação de vulnerabilidade. “Percebe-se que as múltiplas formas de degradação ambiental acontecem, predominantemente, onde habitam as populações de menor renda, comunidades desprovidas de direitos sociais básicos”⁵. O relatório do IPCC pondera que a disparidade de efeitos se apropria de desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas e institucionais já existentes, e por isso grupos como mulheres, pobres, negros, índios, idosos e pessoas com deficiência ficam mais expostos⁶.

Embora os desdobramentos da crise do clima sejam sentidos por toda a humanidade, os impactos afetarão mais fortemente as populações em situação de vulnerabilidade⁷ como quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, moradores de rua, migrantes, ciganos, indígenas etc. Em contrapartida, os privilegiados dispõem de recursos que lhes permitem mitigar os danos.

Ao falarmos de injustiça, podemos entender a crise climática não como um fenômeno natural, uma fatalidade que atingirá indiferente e inexoravelmente na mesma proporção a todos. Na crise climática mundial operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos produzidos pelas mudanças

4. INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Chapter 2:** Land-climate interactions. Geneva: IPCC, 2019. Disponível em: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/2c.-Chapter-2_FINAL.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

5. CARVALHO, Sonia Aparecida de. A justiça ambiental como instrumento de garantia dos Direitos Fundamentais Sociais e Ambientais no Estado Transnacional. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 981-1004, 2013, p. 994.

6. INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Climate Change 2014:** synthesis report. Geneva: IPCC, 2014. Disponível em: https://ar5-syr.ipcc.ch/ipcc/ipcc/resources/pdf/IPCC_SynthesisReport.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

7. RAMOS, Marina C. **Políticas públicas de adaptação às mudanças climáticas em face das populações vulneráveis e da justiça climática.** 2015. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Político) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

do clima a populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania⁸.

Por isso, é necessário conceituar a expressão “justiça climática”: quem menos contribui com a destruição ambiental arca com os efeitos mais agressivos do colapso climático. Se a degradação da natureza está diretamente relacionada ao funcionamento da economia, aqueles que oneram o meio ambiente dispõem dos recursos para mitigar danos. Estando imersas em contexto mais adverso, as populações em situação de vulnerabilidade carecem de alternativas para não serem tragadas pela crise climática e por seus desdobramentos injustos⁹.

O conceito de injustiça climática, portanto, surge da constatação de que as comunidades tradicionais de pequenos agricultores e pescadores, os índios, e de um modo geral as populações pobres do planeta, em razão de sua vulnerabilidade social, são mais suscetíveis de se tornarem vítimas de processos de alterações do clima provocados pelo aquecimento global, mesmo sendo quem menos contribui para o problema¹⁰.

Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) desponta como alternativa para compreender o tempo corrente, as intersecções entre economia e meio ambiente, a interferência humana nos prejuízos ambientais e as consequências desiguais que afetam os agrupamentos sociais mais vulnerabilizados. A proposta de EA instituída para este estudo leva em consideração as dimensões debatidas por Passos e Sato¹¹: epistêmica, praxiológica e axiomática.

Assim, é possível identificar convergências entre o ambientalismo e a concepção de educação popular. Na lógica pedagógica freiriana, as hierarquias entre docentes e estudantes implodem, e cada participante do processo tem contribuições a oferecer para a construção do conhecimento.

Inicialmente, Freire¹² não hierarquiza importância entre teoria e prática. Ao sustentar a práxis, pois, “sem ela, é impossível a contradição opressor-oprimido”¹³, o pensador atribui valoração equiparada entre epistemologia, empiria e reflexão. Assim, o conhecimento não se constitui fora da ciranda, à mercê de qualquer negação de uma das três pontas.

Educador e educando, mutuamente, ensinam um ao outro, cientes de que “a educação autêntica [...] não é de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”¹⁴, tomando ainda que “a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente”¹⁵.

A ação dialógica e a equação eu-outro-mundo permitem a aparição do ser-mais. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”¹⁶.

Neste contexto emerge a educomunicação, e com essa concepção interagimos a nossa subjetividade com as subjetividades do quilombo, sempre no anseio de respeitar as aprendizagens viabilizadas em prol do coletivo. Em razão disso, recorreremos a Orozco Gómez¹⁷, para quem a cidadania comunicativa “deve ser

8. LEROY, Jean P. Justiça climática, um direito humano negado. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://issuu.com/ibase/docs/democracia-viva-43>. Acesso em: 2 maio 2022.

9. *Ibidem*.

10. RAMMÊ, Rogério S. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 65, 2012.

11. PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Notas desafiadas do poder e do saber: qual a rima necessária à educação ambiental? **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p. 9-26, 2003.

12. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

13. *Ibidem*, p. 52.

14. *Ibidem*, p. 116.

15. *Ibidem*, p. 124.

16. *Ibidem*, p. 103.

17. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 96.

imprescindivelmente tratada a partir da educação como um dos objetos mais preciosos de formação humana e democrática na atualidade”.

Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Isso, porém, só será possível numa escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem de um modelo centrado na sequência linear – que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos – a outro descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto¹⁸.

Na simbiose entre comunicação e educação popular, o ser-mais freiriano¹⁹ esteve em voga em Mata Cavallo, pois, se a educomunicação socioambiental busca o favorecimento e a otimização da organização social²⁰, é papel dela respeitar e favorecer “a autonomia das identidades individuais e coletivas, no contexto das comunidades tradicionais e indígenas”²¹. Nesta perspectiva socioambiental, portanto, não dissociamos a natureza dos aspectos humanos que a compõem e sobre ela exercem influência.

Dessa forma, é possível, por meio da educomunicação socioambiental, mobilizar estudantes e outros participantes da educação popular a produzirem conteúdos midiáticos em texto, áudio, foto e vídeo (foco deste estudo). Ao narrarem as questões ambientais que as afligem e as caracterizam, as populações em situação de vulnerabilidade expõem suas percepções sobre o clima e demarcam formas de resistência.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: UM CAMINHO DENTRE TANTOS POSSÍVEIS

De modo mais amplo, a metodologia desta pesquisa está alicerçada na fenomenologia de Gaston Bachelard²². A concepção que pauta o autor sugere que, ao contrário do ideário racional-estruturalista de que é possível compreender o todo por meio de uma fração da realidade, cada porção estudada tem um valor em si mesma. Dessa forma, o fenômeno confere ao pesquisador, que também não é insensível ao mote da sua pesquisa, um dado entendimento sobre um contexto em tempo e espaço determinados.

Mais especificamente, interessa-nos a filosofia onírica de Gaston Bachelard. “O sonho normal, o sonho verdadeiro, é assim frequentemente o prelúdio, e não a sequela, de nossa vida ativa”²³. O autor explora os quatro elementos da natureza – água, terra, fogo e ar – e, com base neles, esboça que a imaginação, bem como a razão e a empiria, é capaz de compreender o que é foco de estudo da ciência. Não por outro motivo, Bachelard figura em um campo da filosofia chamado epistemologia ou teoria do conhecimento, e não na metafísica.

Em razão disso, não é exagero afirmar que o imaginário é a capacidade de desdobramento da imagem contida nos sujeitos pensantes, já que “só se pode estudar o que primeiramente se sonhou”²⁴. Ao contrário, segundo Bachelard²⁵,

18. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 18, p. 51-61, 2000, p. 8.

19. *Ibidem*.

20. SOARES, Ismar de O. *Educomunicação...* Op. cit.

21. *Ibidem*, p. 79.

22. BACHELARD, Gaston. *A água...* Op. cit.; *Idem. A psicanálise...* Op. cit.; *Idem. A terra...* Op. cit.; *Idem. O ar...* Op. cit.

23. *Idem. A terra...* Op. cit., p. 79.

24. *Idem. A psicanálise...* Op. cit., p. 74.

25. *Idem. O ar...* Op. cit.

enquanto a percepção produz imagens imóveis, a libertação da realidade só pode ser viabilizada pelo imaginário, instância em movimento ininterrupto. “Nosso inconsciente é como que escavado por um abismo imaginário. Em nós, todas as coisas podem cair, todas as coisas podem vir aniquilar-se em nós”²⁶.

Outra concepção metodológica que dialoga com a fenomenologia bachelardiana é a cartografia do imaginário²⁷. De acordo com Sato, mais importante do que os resultados obtidos na investigação, são os caminhos pelos quais transitamos para realizá-la. Além disso, um dos pressupostos da cartografia é dividir a travessia com as pessoas que participam da pesquisa, neste caso com atenção especial dada às populações em situação de vulnerabilidade e estudantes de escolas rurais de Mato Grosso.

As cartografias²⁸, amalgamando Bachelard, Freire e Lévy²⁹, consistem na comunhão entre pesquisador e participantes de modo a cada um contribuir com um saber e compartilhá-lo. Elas se assemelham às oficinas, externando uma natureza produtiva, mas têm como diferencial a troca de saberes e o enaltecimento aos trajetos, eximindo-se do pragmatismo de se encadear uma proposta visando a uma finalidade.

Se o onirismo de Bachelard e a cartografia do imaginário de Sato respaldam a esfera de intervenção da pesquisa e de tratamento das informações obtidas, a entrevista em profundidade³⁰ é uma técnica que permite ao investigador ponderar as informações relativas à intervenção.

É importante frisar que as entrevistas³¹, promovidas ao final da intervenção, não catalisaram as impressões dos pesquisadores. O intuito das conversas com os participantes foi justamente complementar ou antagonizar as suas percepções acerca das atividades com aquelas obtidas pelos investigadores durante a observação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O REPERTÓRIO AUDIOVISUAL DA NARRATIVA

Nas produções em vídeo, o caráter jornalístico não foi uma tônica verificada, uma vez que as imagens precisam informar ou até denunciar algo de errado que tenha ocorrido. Mas os vídeos produzidos, em geral retratando as virtudes do quilombo, como a tradicional Festa da Banana da associação Mutuca³², trouxeram a vertente informativa exigida pelo jornalismo.

Dos dez estudantes entrevistados, apenas um apontou o vídeo como mídia preferida durante as atividades de formação no quilombo.

Você pode mostrar o que tem, mas não parado. Por exemplo, eu quero mostrar o rio. Dá para mostrar o rio correndo, com a caída lá na frente³³.

Outros três mencionaram o vídeo junto com a fotografia. Considerando o depoimento de Spotify e o de Twitter, o vídeo possui uma virtude e um problema na comparação com a foto: se, por um lado, grava a imagem em movimento, por outro redundante em um arquivo muito pesado:

26. Idem. **A terra...** Op. cit., p. 279.

27. SATO, Michèle. **Cartografia...** Op. cit.

28. O GPEA desenvolveu oito cartografias em Mata Cavalto: duas delas destinadas aos quatro argumentos midiáticos (foto, áudio, vídeo e texto) e seis à discussão sobre a emergência climática e o imaginário quilombola sobre as questões socioambientais que afetam a comunidade. As duas primeiras voltavam-se aos estudantes dos ensinos fundamental e médio da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda, enquanto as outras tiveram como público moradoras(es) e professoras(es), além de discentes.

29. LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

30. DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

31. Dez estudantes entre 13 e 17 anos nos concederam entrevistas sobre as produções midiáticas destinadas à criação da narrativa acerca do clima, dos conflitos socioambientais e da tradição quilombola. Em respeito ao sigilo imposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), usamos nomes de aplicativos de mensagens e redes sociais como codinomes dos participantes.

32. Este vídeo não foi publicado no YouTube, pois mostra pessoas e seus rostos, infringindo o sigilo exigido pelo CEP.

33. Depoimento concedido por Spotify.

O vídeo também é bom, mas demora para carregar e ocupa muito espaço no celular. Se quiser revelar a foto, também dá³⁴.

Martín-Barbero³⁵ discute a inserção dos conteúdos imagéticos no cotidiano da sociedade e de que maneira a cultura escolar vai sendo pressionada pelas novas gerações, imersas em um mundo repleto de tecnologia, a adequar seus paradigmas.

A revolução tecnológica que vivemos não afeta apenas individualmente a cada um dos meios, mas produz transformações transversais que se evidenciam na emergência de um *ecossistema educativo* conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes, pela hegemonia da experiência audiovisual sobre a tipográfica e a reintegração da imagem ao campo da produção de conhecimentos. Isso está incidindo tanto sobre o sentido e o alcance do que entendemos por comunicar como também sobre a particular realocação de cada meio nesse ecossistema e nas relações dos meios em si³⁶.

Algumas reflexões introdutórias sobre o uso do vídeo são importantes para identificarmos quais motivos levam os estudantes a evitarem-no: fazemos pesquisa em uma comunidade quilombola. Sendo um agrupamento em situação de vulnerabilidade, quem vive lá não apresenta condições financeiras para adquirir um equipamento com capacidade elevada de memória. Além disso, o custo e a precariedade do pacote de dados de internet móvel também são empecilhos para o vídeo ser invocado.

Ainda assim, contabilizamos 17 produções audiovisuais, a maior parte delas vinculada às cartografias. Identificamos a retratação de temáticas importantes ao quilombo, como história e cultura (dança e canto). Mesmo diante das agressões do Estado e dos fazendeiros e à mercê das crises climáticas, na esteira de tudo aquilo que uma população em situação de vulnerabilidade sofre, os vídeos demonstram que os quilombolas estão dispostos a resistir e a valorizar o que levaram anos para construir.

A nossa questão é bem retratada. Todo mundo sabe que os quilombos enfrentam várias dificuldades. Só que o olhar das pessoas está voltado mais para o turismo, só vir conhecer, e não olha para a realidade da gente: muita gente carrega água na cabeça, muita gente não tem energia elétrica, outras pessoas andam a pé até hoje para chegar até o asfalto e pegar ônibus. Então eu acho que muito disso vai auxiliar, sim, porque as pessoas vão começar a enxergar que o quilombo não é só um local de passeio, mas que ele precisa também dos olhos do governo³⁷.

Muito do que sabemos sobre a história e a cultura do quilombo veio à base de muita pesquisa e leitura, mas o componente maior de aprendizado sobre o nosso local de pesquisa está situado na própria comunidade. As narrativas dos participantes, aliadas às histórias registradas por eles advindas da comunidade, construíram o repertório sobre Mata Cavallo.

Como enfatiza Senra³⁸, atuar em conjunto faz “que a pesquisa se torne também uma forma de construção de conhecimentos, de luta e de resistência para que sociedades sustentáveis sejam possíveis”, em uma concepção semelhante à dinâmica dialógica de Paulo Freire³⁹.

34. Depoimento concedido por Twitter.

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

36. *Ibidem*, p. 66.

37. Depoimento concedido por Face.

38. SENRA, Ronaldo E. F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavallo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009, p. 69.

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

Em relação aos demais vídeos, um registrou a entrevista realizada por um dos estudantes com uma professora da escola quilombola⁴⁰. Outros cinco registraram passagens da natureza, como uma borboleta e seu movimentar de asas; o pôr do sol, os sons que acompanharam a filmagem, como o vento e os insetos mais próximos, e o movimento da vegetação do entorno⁴¹; o quintal de casa, apresentando vegetação (folhas e flores) e o som de animais (aves)⁴²; a correnteza do rio, seu reflexo e som; viveiro de peixes, novamente com o balançar e o reflexo das águas.

Notamos a forte presença e incidência da natureza no registro dos estudantes. É como se ela estivesse presente no imaginário desses jovens moradores e estudantes do quilombo, sendo a captação do ambiente onde vivem um movimento quase natural do corpo.

Entendemos os registros como forma de afirmar orgulho pelas belezas existentes no território de lutas, ponderando-se o fato de o colapso climático já proporcionar certos obstáculos. Entre insetos, pássaros e sol poente, a água foi agraciada com duas filmagens. O movimento de resistência é, por si só, atuante em grau elevado, sem o qual a causa é perdida. Essa atividade foi capturada pelas câmeras de vídeo dos estudantes, não só durante as cartografias, mas em outros eventos na escola e no quilombo.

Uma dessas manifestações foi promovida por uma ex-aluna da escola e mereceu um registro em vídeo gravado por Blogger. Ela cantou “Olhos coloridos”, de Sandra de Sá, um hino do orgulho negro⁴³. Inferimos o orgulho como motivação, identificando-se com alguém cuja performance é tão admirável e que já esteve onde os estudantes agora estão.

A outra⁴⁴ aconteceu na associação Mutuca, uma das seis que compõem o quilombo Mata Cavallo⁴⁵. Todos os anos, o território sedia a Festa da Banana, evento que envolve toda a comunidade nos preparativos e na celebração. Decoração, comidas típicas e muita arte caracterizam a confraternização. No caso dos registros em vídeo, o conteúdo gerado versou sobre duas danças – uma de integrantes jovens e outra só de mulheres – tipicamente com raízes africanas, baseada na canção “O mais belo dos belos”, de Daniela Mercury.

Pontuamos a cultura como forma de resistir, modo encontrado pelo povo quilombola para se opor aos agressores fundiários e, a nosso ver, recurso de manutenção das tradições em um tempo de emergência do clima, que tende a encurralar ainda mais os que lá vivem. “As populações mais atingidas pelos eventos climáticos extremos, em geral, têm pouca influência nos processos de tomada de decisão”⁴⁶.

A construção coletiva e o compartilhamento foram valores fomentados nas cartografias e durante o processo de produção. Não obstante, “mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós, educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo”⁴⁷. Além disso, reflete Santaella⁴⁸, os dispositivos móveis, por oferecerem vínculo individualizado e personalizado, promovem a interatividade instantânea, facilitando a articulação de grupos informais.

40. Em função do sigilo imposto pelo CEP, não disponibilizamos o vídeo no YouTube.

41. Disponível em: <https://youtu.be/ZDwbnMhMeJs>. Acesso em: 2 maio 2022. Ao final da descrição do material, há uma sugestão de link para acessar, via blog, o texto que complementa a narrativa do vídeo.

42. Disponível em: https://youtu.be/RAL_Utcjbn8. Ao final da descrição do material, há uma sugestão de link para acessar, via Spotify, o áudio de uma entrevista que complementa a narrativa do vídeo.

43. Novamente, em respeito ao sigilo determinado pelo CEP, o vídeo não foi publicado no YouTube.

44. Respeitando o sigilo apontado pelo CEP, não foi postado o vídeo da performance no YouTube.

45. A Sesmária Boa Vida Quilombo de Mata Cavallo é formada por seis associações: Mata Cavallo de Cima, Ponte da Estiva, Ventura Capim Verde, Ribeirão do Mutuca, Aguassú e Mata Cavallo de Baixo (onde está a escola).

46. MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz. Justiça climática e eventos climáticos extremos: uma análise da percepção social no Brasil. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 82-100, 2011, p. 16.

47. SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 9, p. 19-28, 2013, p. 27.

48. Idem. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 19-28, 2014.

A inteligência coletiva parte da prerrogativa de que cada elemento da audiência envolvido numa história tem informação para contribuir com o todo. “Longe de fundir as inteligências individuais em uma espécie de magma indistinto, a inteligência coletiva é um processo de crescimento, de diferenciação e de retomada recíproca das singularidades”⁴⁹.

Os vídeos aqui mencionados poderiam servir como ponto de partida a várias abordagens. Nas aulas de Artes, com as músicas gravadas; nas aulas de Literatura, complementando os registros da natureza com a poesia de Gonçalves Dias ou de Manoel de Barros, por exemplo; a gravação das danças tem potencial para gerar um debate nas aulas de História sobre as características do ritmo africano e as influências na nossa cultura.

O celular pode registrar vídeos. A gente chegou a fazer filme. Envolveu a área de Artes, Português, História. Então, eu acho um meio criativo muito bom para usar nessas áreas: criar filme, documentário. Há vários tipos de coisa que se podem fazer com o celular⁵⁰.

Pela narrativa de Telegram, o uso das mídias no âmbito do currículo escolar tem boa apreciação por parte dos estudantes e fomenta a busca por produções complementares ao conteúdo visto em sala. Se o professor não dispõe, como os jovens, de afinidade no uso dos novos dispositivos, é imperativo alterar a lógica pedagógica das escolas, até como forma de salvaguardar o relevante papel do docente em ambiente mais descentralizado, além de ser corresponsável por compreender a melhor metodologia na inserção dos dispositivos tecnológicos na rotina escolar. Como afirma Freire, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua contração”⁵¹.

Daí a importância estratégica que adquire hoje uma escola capaz do uso criativo e crítico dos meios audiovisuais e das tecnologias informáticas. Isso, porém, só será possível numa escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem de um modelo centrado na sequência linear – que encadeia de forma unidirecional graus, idades e grupos de conhecimentos – a outro descentralizado e plural, cuja chave é o encontro do palimpsesto e do hipertexto⁵².

Essas proposições têm condições de frutificar outras mídias, em uma dinâmica de trabalho que coloca o estudante no epicentro das ações: o educando como construtor do conhecimento, não mais atuando como mero espectador entre professor e material didático. A formatação tradicional da sala de aula (filas de carteiras na lógica frente-fundo) e os mecanismos de ensino-aprendizagem ganham outra configuração sob a perspectiva da educomunicação.

No entanto, se a lógica hierárquica existente entre docente e discente não for interrompida, inserir os artifícios comunicacionais em sala de aula manterá as relações nos mesmos moldes, agora sob o cunho da tecnologia. Por isso, enfatiza Martín-Barbero⁵³, é necessário, antes, dar conta dessa relação mais direta entre um e outro, para que as mídias e suas narrativas rompam as fronteiras do receituário pedagógico ultrapassado. “Enquanto permanecer

49. LÉVY, Pierre. *A inteligência...* Op. cit., p. 32.

50. Depoimento concedido por Telegram.

51. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 24.

52. MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Desafios...* Op. cit.

53. *Ibidem*.

54. *Ibidem*, p. 2.

55. SOARES, Ismar de O. **Educomunicação...** Op. cit., p. 17.

56. A Titulação de Território Quilombola é composta por seis etapas, quais sejam: [i] Certidão de Autorreconhecimento; [ii] elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID); [iii] publicação do RTID; [iv] portaria de reconhecimento emitida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); [v] decreto de desapropriação; e [vi] titulação. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=538. Acesso em: 4 maio 2022.

57. Antônio Benedito da Conceição, conhecido como Antônio Mulato, nasceu em 12 de junho de 1905. Filho de pai e mãe escravizados, constituiu-se na liderança mais importante do Quilombo Mata Cavalos em toda a sua história. Graças a ele, o território abrigou, em 1940, a primeira escola pública cravada em uma comunidade quilombola. Um de seus 13 filhos, Tereza Conceição de Arruda, dá nome à escola em que realizamos a pesquisa. Mulato faleceu em 15 de setembro de 2018, aos 113 anos. BEZERRA, Grazielle. Morre aos 113 anos Antônio Mulato, o quilombola mais velho do país. **Rádio Agência Nacional**, Brasília, DF, 16 set. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2018-09/morre-aos-113-anos-antonio-mulato-o-quilombola-mais-velho>. Acesso em: 4 jun. 2021; MERCURI, Isabela; PACHECO, Ronaldo. Antônio Mulato comemora 113 anos de luta vivendo no quilombo de Mata Cavalos. **Olhar Conceito**, Cuiabá, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=15576¬icia=antonio-mulato-comemora-113-anos-de-luta-vivendo-no-quilombo-de-mata-cavalos>. Acesso em: 4 jun. 2021.

a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive⁵⁴.

Assim, defendemos que a interlocução propiciada pela educomunicação socioambiental pode gerar na ambiência das escolas, seja na instância curricular ou em proposições não formais, uma conjuntura aberta a dinâmicas educativas e comunicacionais, primando por criatividade e colaboração. Na perspectiva educacional, participação e diálogo firmam posição no ecossistema comunicacional escolar, em gestão colaborativa entre os partícipes da instituição, mobilizando mais os estudantes e aprimorando as alternativas de aprendizagens⁵⁵.

No contexto das comunidades tradicionais, é possível propor ou identificar atividades, dentro e fora das escolas, desenvolvidas por estudantes e moradores por meio de tecnologias digitais, mesmo a despeito das dificuldades de acesso a determinados equipamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vídeos produzidos pelos estudantes trouxeram no seu bojo, basicamente, duas abordagens: natureza e cultura. Reafirmamos o entendimento de que desnudar as belezas do quilombo, como fauna, flora e rios, é uma forma de demonstrar afeto pelo ambiente no qual têm raízes, compartilhando com outras pessoas a razão de seus orgulhos.

Na esfera da cultura, vozes e movimentos dão o compasso da resistência quilombola. A postura resistente está voltada (1) ao Estado, pela morosidade da burocracia⁵⁶; (2) aos fazendeiros das cercanias, com quem travam conflitos em torno da questão fundiária; e (3) ao colapso climático, na relação com o desmatamento, a escassez e má distribuição de água e no enfrentamento das queimadas.

Alguns registros e depoimentos dos participantes da pesquisa deram a entender que esses expedientes prejudiciais ao quilombo ainda estão em voga. Mas a luta pelos valores tradicionais e pela herança da história africana vigora no centro das atenções da cultura. Esta, por meio da arte, da religião, da arquitetura, da culinária, firma os pés quilombolas em seu território, uma terra de angústias e belezas naturais, a comportarem-se como balizas da resistência de seus habitantes.

Do ponto de vista das cartografias, foi sensível a troca de saberes entre Grupo Pesquisador e quilombo. A Educação Ambiental, seguindo preceitos históricos, construiu uma ciranda de conceitos e afetos, permitindo que o diálogo entre saber científico e tradicional fosse não apenas possível, mas necessário. Ao levar as epistemologias a Mata Cavalos, o GPEA trouxe consigo as práticas genuínas gestadas por seu Antonio Mulato⁵⁷.

Compreendemos, portanto, que a produção audiovisual enquanto um dos argumentos midiáticos de uma narrativa mais ampla implica mobilização e trabalho colaborativo de estudantes dos ensinos fundamental e médio em uma proposta educacional voltada às questões socioambientais. Ao retratar os

problemas e valores de uma comunidade tradicional, como o quilombo Mata Cavalo, os discentes da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda reiteraram a resistência que circunscreve a história quilombola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BACHELARD, Gaston. **O are e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BEZERRA, Grazielle. Morre aos 113 anos Antônio Mulato, o quilombola mais velho do país. **Rádio Agência Nacional**, Brasília, DF, 16 set. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2018-09/morre-aos-113-anos-antonio-mulato-o-quilombola-mais-velho>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CARVALHO, Sonia Aparecida de. A justiça ambiental como instrumento de garantia dos Direitos Fundamentais Sociais e Ambientais no Estado Transnacional. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 981-1004, 2013.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 62-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Chapter 2**: Land-climate interactions. Geneva: IPCC, 2019. Disponível em: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/2c-Chapter-2_FINAL.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

Intergovernmental Panel on Climate Change. **Climate change 2014**: synthesis report. Geneva: IPCC, 2014. Disponível em: https://ar5-syr.ipcc.ch/ipcc/resources/pdf/IPCC_SynthesisReport.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

LEROY, Jean P. Justiça climática, um direito humano negado. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://issuu.com/ibase/docs/democracia-viva-43>. Acesso em: 2 maio 2022.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 18, p. 51-61, 2000.

MERCURI, Isabela; PACHECO, Ronaldo. Antônio Mulato comemora 113 anos de luta vivendo no quilombo de Mata Cavalo. **Olhar Conceito**, Cuiabá, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=15576¬icia=antonio-mulato-comemora-113-anos-de-luta-vivendo-no-quilombo-de-mata-cavalo>. Acesso em: 4 jun. 2021.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz. Justiça climática e eventos climáticos extremos: uma análise da percepção social no Brasil. **Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 82-100, 2011.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagem e cidadania**. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Notas desafinadas do poder e do saber: qual a rima necessária à educação ambiental? **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p. 9-26, 2003.

RAMMÊ, Rogério S. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. **Revista de Direito Ambiental**, São Paulo, v. 65, 2012.

RAMOS, Marina C. **Políticas públicas de adaptação às mudanças climáticas em face das populações vulneráveis e da justiça climática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Político) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 9, p. 19-28, 2013.

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. *In*: ABÍLIO, Francisco J. P. (org.). **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 539-569.

SENRA, Ronaldo E. F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavalo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

Encontros entre educomunicação e BNCC a partir das eletivas: o desenvolvimento do protagonismo juvenil por meio dos quadrinhos

Leandro Raphael Vicente

*Professor de filosofia na rede pública e privada. Graduado em Filosofia pela Universidade Camilo Castelo Branco. Pós-graduado em Ética, valores e cidadania na escola pela USP.
E-mail: vicente.rapha@gmail.com*

Gelson Vanderlei Weschenfelder

*Doutor e mestre em Educação pela Unilasalle. Graduado em Filosofia pela Unisinos. Faz estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale.
E-mail: gellfilo@gmail.com*

Resumo: A recente implementação de uma Base Nacional Comum Curricular trouxe diversas mudanças na prática pedagógica e organização curricular, a exemplo dos itinerários formativos, que em São Paulo são caracterizados principalmente pelas disciplinas eletivas. Com isso, crianças e adolescentes passam a ter a opção de escolher qual disciplina irão estudar, segundo seus próprios interesses e demandas sociais. A fim de promover o protagonismo juvenil diante do contexto midiático e suas problemáticas, desenvolveu-se, em 2018, a disciplina Filosofando em Quadrinhos, que permitiu a produção autoral de HQs pelos alunos de modo crítico, responsável e consciente. Em vista disso, este trabalho

Abstract: The recent implementation of a Common National Curricular Base brought several changes in pedagogical practice and curricular organization, among them the training itineraries, which in São Paulo are characterized mainly by elective courses. Thus, children and adolescents now have the option to choose which discipline they will study, according to their own interests and social demands. To promote youth protagonism in the face of the media context and its problems, in 2018 the discipline "Philosophizing in comics" was developed, which allowed the authorial production of Comicbooks by the students, in a critical, responsible, and conscious manner. Therefore, this work aims to carry

tem o objetivo de analisar possíveis práticas educacionais por meio das eletivas.

Palavras-chave: BNCC; educação; protagonismo juvenil; histórias em quadrinhos.

out an analysis of possible educative practices by means of electives.

Keywords: BNCC; education; youth protagonism; comicbook.

1. INTRODUÇÃO

Recentemente, importantes mudanças na educação básica foram feitas a partir de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais modificações se deram em meio aos desafios da sociedade quanto à formação de cidadãos plenos, capazes de enfrentar os avanços tecnológicos e as desigualdades do mundo contemporâneo.

Desde 2017, estados e municípios têm procurado adaptar-se às novas orientações do documento, adequando materiais didáticos, ofertando novos cursos para gestores e professores, inserindo disciplinas aos alunos e mudanças na carga horária. Ou seja, a BNCC impactou de diversas formas o trabalho, a estrutura e a organização do ensino e da prática pedagógica, exigindo de seus participantes uma nova atuação e relação com a aprendizagem – alvo de críticas para alguns e expectativas para outros.

Em caráter exploratório, objetiva-se analisar possibilidades educacionais concretas por meio das disciplinas eletivas, criadas em conformidade com a BNCC para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Com o objetivo de agregar a essa discussão, será abordada uma experiência realizada em uma escola integral com a mídia quadrinhos.

2. BNCC E O PROTAGONISMO JUVENIL

De modo geral, o objetivo de construir uma Base Nacional Comum Curricular existe desde a Constituição de 1988, também presente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e na criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Desejava-se estabelecer critérios e habilidades imprescindíveis na formação dos estudantes de todo o país, com o propósito de estabelecer um patamar de aprendizagem e desenvolvimento comum a todos¹.

Com a reforma do ensino médio, em 2017, ocorre uma ampliação da carga horária dos estudantes de 800 para 1.000 horas e se define uma nova organização curricular a partir dos itinerários formativos, que têm por objetivo adaptar conteúdos e disciplinas conforme a realidade e interesse dos alunos. Os itinerários formativos são definidos como o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo etc. entre os quais os estudantes poderão escolher e

1. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

cujos propósitos devem ser adequados aos diferentes contextos de cada estado e município do país².

Com o objetivo de atender as novas demandas instituídas pela BNCC, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc) criou, em 2019, o Programa Inova, que visa estruturar as diferentes inovações curriculares do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e para o ensino médio. Dessa forma, foram incorporadas ao currículo as disciplinas Projeto de Vida, Tecnologia e as eletivas, aumentando a quantidade de aulas diárias de seis para sete, com uma adequação de 50 para 45 minutos por aula.

Conforme a Seduc, espera-se que até 2023 todo o Currículo Paulista seja implementado para todas as séries da rede de São Paulo. Com isso, os estudantes do ensino médio poderão escolher entre uma ou duas áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e sociais aplicadas) para o se aprofundarem, ou ainda, optar pela formação técnica e profissional.

Para a preparação dos professores neste processo, a Seduc ofertou cursos formativos a distância com 30 horas de duração para as três disciplinas, com o objetivo de permitir que aprendam a utilizar diferentes metodologias; promover o aprimoramento da capacidade de trabalhar em parceria e de forma interdisciplinar e a criação de ementas para eletivas pautadas nos projetos de vida dos estudantes, na avaliação contínua deles e no planejamento e realização das apresentações finais das disciplinas eletivas³.

Como se pode observar, a BNCC permitiu que estados e municípios criassem seus próprios modelos curriculares, alinhados às demandas de cada contexto, capacitando os jovens para as suas realidades. Nesse sentido, a BNCC deve orientar as escolas de todo o país, considerando as realidades de cada região e comunidade, com o intuito de tornar crianças e adolescentes cidadãos participativos e responsáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁴.

Para tanto, o documento oficial conta com dez competências gerais que mobilizam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que atendem as situações complexas do cotidiano, do desenvolvimento da cidadania e a capacitação para o mundo do trabalho⁵. Além disso, o mesmo documento considera que as escolas

2. INOVA Educação: eletivas ampliam possibilidades de escolha dos alunos. **Portal do Governo**, São Paulo, 17 mai. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/inova-educacao-eletivas-ampliam-possibilidades-de-escolha-dos-alunos/>. Acesso em: 20 jul. 2020;

3. *Ibidem*.

4. BRASIL. Ministério da Educação. **Base...** Op. cit., p. 7.

5. São elas: (1) valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos; (2) exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à ciência; (3) valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; (4) utilizar diferentes linguagens – verbal, visual, corporal, sonora e digital; (5) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; (6) valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências; (7) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; (8) conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apropriar-se; (9) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação; e (10) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

devem organizar-se para acolher as diversidades, reconhecendo os interesses e projetos dos jovens, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de tomar decisões de maneira solidária e responsável. Tudo isso se dá, principalmente, por meio do protagonismo juvenil no processo de escolha do itinerário formativo. A escolha da eletiva, portanto, deve propiciar novas experiências significativas e contextualizadas, por meio da articulação entre currículo, outros saberes e as escolhas pessoais dos jovens. Segundo tais documentos:

Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações e o uso desses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, para fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada⁶.

3. ELETIVAS

No mês de maio de 2019, o governo paulista lançou o Inova Educação e, junto com as disciplinas Projeto de Vida e Tecnologia, instituiu as eletivas, visando ampliar as possibilidades de escolha do aluno, estimulando o autoconhecimento e a gestão de projetos. As eletivas podem englobar conteúdos diversificados, tais como empreendedorismo, ética e cidadania, teatro e outras artes, mediação de conflitos etc., sempre relacionando os conteúdos curriculares às áreas de interesse dos estudantes e ao mundo do trabalho. Segundo o site oficial do governo do estado de São Paulo:

A cada semestre, o jovem vai escolher pelas aulas que deseja cursar, de acordo com as opções oferecidas pela escola. O estudante participará da definição do conjunto das Eletivas. Serão duas aulas por semana. O componente Projeto de Vida também terá duas aulas semanais e Tecnologia, uma por semana. As disciplinas de todos os componentes são obrigatórias⁷.

Dessa forma, as disciplinas eletivas devem considerar os contextos, interesses e projetos de vida dos estudantes, tornando-os protagonistas do processo a partir de suas escolhas e coparticipação no desenvolvimento dos temas a serem trabalhados, buscando, assim, desenvolver as seguintes habilidades nos alunos, conforme consta no site:

Tomada de decisão no nível pessoal, acadêmico e social; Valorização do conhecimento e capacidade de aprender ao longo da vida; Pensamento crítico e criatividade; Autoconhecimento, autocuidado, autoestima, autoconfiança e autoeficácia; Empatia, colaboração, responsabilidade e cidadania; Elaboração e gestão de projetos; Abertura a novas experiências⁸.

No início do ano letivo, cada unidade escolar deve ofertar um “feirão das eletivas”, em que professores, gestão pedagógica e alunos podem discutir quais

6. BRASIL Ministério da Educação. *Base...* Op. cit.

7. INOVA... Op. cit.

8. *Ibidem*.

serão as disciplinas do semestre, processo que deve se repetir no retorno do recesso de julho para a definição das eletivas do segundo semestre.

O governo do estado de São Paulo ressalta que, desde 2012, já promoveu diversas experiências com as disciplinas eletivas através das escolas integrais. Trata-se do Programa de Ensino Integral (PEI), que visa a formação plena dos estudantes, ampliando suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

Diferentemente das escolas regulares, o PEI amplia a jornada de estudo dos alunos com uma matriz flexível e diversificada, incluindo as disciplinas eletivas. Além disso, o modelo também prevê a dedicação plena e integral dos professores, melhorias na infraestrutura escolar, assim como uma escola alinhada com a realidade dos jovens, seus projetos de vida e protagonismo. Como se pode observar nos documentos orientadores do PEI:

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida⁹.

É nesse contexto que surgem as disciplinas eletivas, que ocupam lugar central no ensino integral enquanto espaço privilegiado para a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio dessas disciplinas, portanto, os alunos podem conhecer novas linguagens e envolver-se com projetos diversificados e temáticas que venham ao encontro de seus projetos de vida, mundo do trabalho e currículo escolar.

4. FILOSOFANDO EM QUADRINHOS

Existem várias possibilidades para a criação de eletivas – a exemplo de engenharia e arquitetura, criação de jornal ou blog da escola, desenvolvimento de jogos digitais, teatro e música, economia doméstica etc. –, de modo que seus conteúdos dialoguem com diferentes campos e/ou profissões, alinhados aos interesses dos estudantes e à capacitação dos professores.

Com base em tais critérios, criamos, em 2018, numa escola de ensino integral da Zona Leste de São Paulo, a disciplina eletiva Filosofando em Quadrinhos, cujo objetivo foi relacionar a linguagem dos quadrinhos com o pensamento filosófico. Dessa forma, discutiu-se a construção de roteiros, personagens, cenários, linguagens e a confecção de quadrinhos em diferentes estilos (mangá, cartuns, super-heróis, tirinhas, *graphic novels*, adaptações literárias etc.). Além disso, foram feitas análises e reflexões conceituais de diversas narrativas e

9. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020, p. 15.

personagens, com o objetivo de instrumentalizar os jovens para a construção de suas próprias HQs, que tinham como temática a reflexão de si e do mundo em que vivem, possibilitando a exploração da criatividade, da autonomia, das formas de expressão, e do trabalho em equipe.

Salienta-se que o trabalho com quadrinhos na sala de aula também é contemplado pela nova BNCC, que visa a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão¹⁰. Nesse sentido, a utilização de histórias em quadrinhos oferece uma nova possibilidade de expressão e comunicação para os estudantes, representando uma mídia popular e poderosa, capaz de transmitir diferentes mensagens e reflexões de modo interessante para os jovens.

A compreensão dos quadrinhos enquanto meio de comunicação de massa de grande penetração popular também pode ser conferida na obra *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, no capítulo escrito por Waldomiro Vergueiro intitulado “O uso das HQs no ensino”. O interesse dos estudantes pelos quadrinhos, a junção entre palavra e imagem (que torna o ensino mais eficiente), o alto nível de informação nos quadrinhos, as possibilidades de comunicação, o desenvolvimento pelo hábito da leitura, o enriquecimento do vocabulário dos estudantes etc. compõem alguns dos diferentes motivos apresentados pelo autor para utilizar quadrinhos na sala de aula¹¹.

Portanto, a elaboração de uma eletiva com a mídia quadrinhos relacionada à disciplina de filosofia não desconsidera os objetivos previstos na BNCC – ao contrário, propõe sinergia entre o campo das linguagens e o das humanidades, sugerindo o estabelecimento de relações entre arte, mídia, mercado e consumo¹².

A partir disso, percebeu-se que tal prática pode ser encarada como “nova resposta” às profundas discussões entre educadores, profissionais da educação e sociedade sobre as possibilidades concretas de trabalho com mídias no ambiente escolar. É o caso de Soares¹³, que tem trazido importantes reflexões sobre o assunto, enfatizando a área de linguagens e códigos como campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às mídias. Sendo assim, a experiência com a disciplina *Filosofando em Quadrinhos* oferece elementos importantes para novas abordagens sobre a discussão, já que permite trabalhos interdisciplinares e outras possibilidades concretas que utilizam os meios de comunicação em ambiente escolar, de modo dialógico, criativo e democrático, como prioriza a educação.

A eletiva em questão ocorreu em 2018, numa escola de ensino integral situada na zona periférica de São Paulo, cujo entorno apresentava grandes dificuldades estruturais, desde a falta de sinalização de trânsito até a carência de lazer e equipamentos culturais, problemas com saneamento básico e a violência local etc. Além disso, os estudantes matriculados nessa unidade escolar são, em sua grande maioria, de baixo poder aquisitivo e pouco acesso aos direitos previstos em nossa Constituição.

Logo no início do semestre, durante o “feirão das eletivas”, turmas mistas foram formadas, com alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio,

10. BRASIL. Ministério da Educação. *Base... Op. cit.*, p. 500.

11. VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 89-115.

12. SOARES, Ismar de Oliveira. A articulação entre educadores e mídia-educadores: no contexto da reforma curricular do ensino básico (BNCC), no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, 2., 2017, Juiz de Fora. *Anais [...]*. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 17-31, p. 23.

13. *Ibidem*; Idem. A educação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir E.; XAVIER, Jurema B. (org.). *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo: ABPEducom, 2016. p. 35-49; Idem. *Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018a; Idem. *Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da educação para a renovação da base curricular nacional*. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., 2018, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2018b.

totalizando 40 alunos na disciplina. A eletiva seguiu duas etapas: durante as dez primeiras aulas, tratou-se de abordar o conhecimento sobre o mundo dos quadrinhos e o desenvolvimento das HQs autorais, momento em que os alunos e professores discutiram a linguagem desse gênero narrativo e articularam diferentes reflexões sobre justiça, heroísmo, violência, poder e amizade em diferentes histórias, como a do Super-Homem, Homem Aranha, Turma da Mônica, Tio Patinhas, Naruto, Mafalda etc.

As HQs abordam questões referentes a ética, a responsabilidade pessoal e social, a justiça, ao crime e ao castigo, as emoções humanas, a identidade pessoal, a alma, a noção de destino e ao sentido de nossa vida. Perpassam por temas das ciências e da natureza, pelo papel da fé na aspereza deste mundo, pela importância da amizade e o significado do amor, bem como pela natureza de uma família¹⁴.

Em cada aula, foram utilizadas diferentes práticas pedagógicas a fim de se aprofundar os conhecimentos sobre a linguagem dos quadrinhos, a partir de vídeos, textos teóricos, rodas de conversa, pesquisas etc. Em seguida, discutiu-se a construção de roteiros, personagens, conceitos, estilos, mensagens, mercado de trabalho e a produção dos quadrinhos.

Por fim, os alunos dividiram-se em grupos com até quatro integrantes, cada um com sua responsabilidade na produção das HQs. Sendo assim, havia o desenhista, o roteirista, o letrista e o arte-finalista, simulando o universo editorial dos quadrinhos. Também se trabalhou o diálogo, o compartilhamento das ideias, a autonomia do estudante e seu protagonismo, o trabalho em equipe e a solução de problemas¹⁵.

Vinte aulas foram dedicadas à produção das HQs e os alunos criaram dez histórias diferentes, fazendo uso de estilos variados como mangá, super-herói e cartum, alguns com traços bem definidos e outros menos elaborados, destacando-se o comprometimento dos estudantes em todo o processo. De modo geral, todas as histórias apresentaram importantes mensagens e reflexões a respeito do bullying, da convivência democrática, do autoconhecimento, da violência, da amizade, do destino, da solidão, do dia a dia e da homofobia.

A Figura 1 mostra uma história em que os alunos reproduziram um conflito político entre esquerda e direita a partir de uma divertida disputa entre marcas de achocolatado famosas. No final, trouxeram uma mensagem de respeito e tolerância.

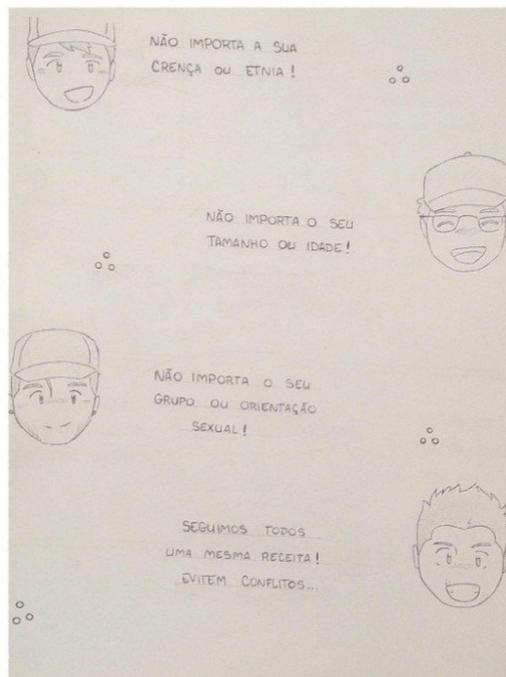
Na história representada na Figura 2, os alunos fizeram uso do estilo mangá para retratar uma situação de bullying no ambiente escolar.

Já na Figura 3, o aluno, inspirado pelo traço de Will Eisner, decidiu produzir páginas de reflexão sobre qual é o sentido da vida.

O autor da história representada na Figura 4 foi diagnosticado com autismo e apresentava dificuldades no relacionamento com os colegas, por isso decidiu fazê-la sozinho, procurando expressar seus próprios sentimentos.

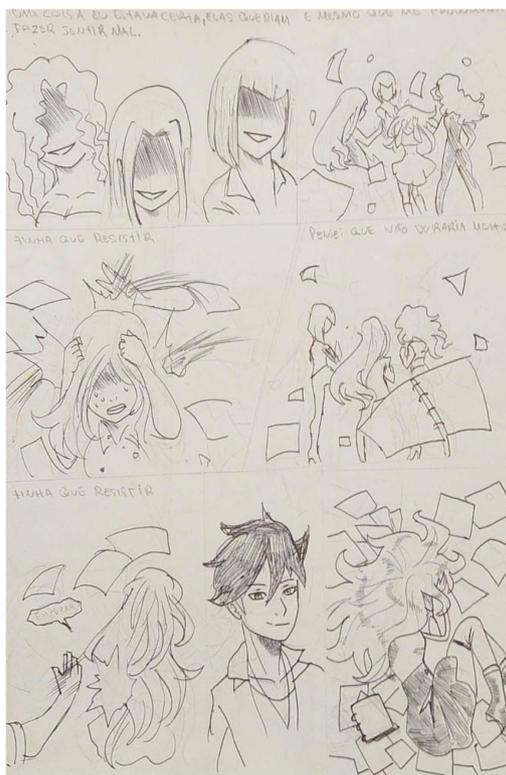
14. WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Filosofando com os super-heróis**. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 3-4.

15. Entretanto, alguns alunos optaram por desenvolver mais de uma função e outros escolheram realizar o trabalho individualmente.



PhotoScan do Google Fotos

Figura 1: História desenvolvida pelos alunos sobre política



PhotoScan do Google Fotos

Figura 2: História sobre bullying

- Encontros entre educomunicação e BNCC a partir das eletivas
- Leandro Raphael Vicente e Gelson Vanderlei Weschenfelder



PhotoScan do Google Fotos

Figura 3: Qual o sentido da vida?



PhotoScan do Google Fotos

Figura 4: As aventuras de Cauã

Ao todo, foram 30 aulas da eletiva, com início em março e término e apresentação final (culminância) – aberta a toda a escola e comunidade – em junho. Responsáveis pela organização do evento, os estudantes decidiram preparar uma exposição (Figura 5), na qual apresentaram seus próprios desenhos e os conhecimentos obtidos ao longo do processo. Salienta-se que não houve verba escolar para o projeto e que alunos e professores trouxeram todos os materiais voluntariamente.



Figura 5: Exposição dos trabalhos produzidos na disciplina Filosofando em Quadrinhos

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma educomunicação possível, a partir das oportunidades de trabalho disponibilizadas pela BNCC, procuramos analisar os encontros entre práticas educomunicativas e as eletivas. Apesar da necessidade de maior aprofundamento e novas experiências, verificou-se possibilidades concretas de uma educação midiática por meio da disciplina aqui abordada.

Partindo de uma compreensão real dos contextos em que atuamos e de ações norteadas pela busca de novas concepções e novos sentidos¹⁶, observou-se que as disciplinas eletivas permitem o desenvolvimento de práticas e projetos diversos com meios de comunicação. As crianças e adolescentes podem desenvolver sua autonomia e protagonismo a partir das escolhas e iniciativas durante o processo pedagógico, indo ao encontro dos objetivos do campo da educomunicação.

A educomunicação é aqui apresentada como conjunto de práticas sociais existentes no contexto da interface entre comunicação e educação; e entende-se a educomunicação também como um conjunto de princípios teórico-metodológicos norteadores de um modelo mais aberto, democrático e participativo da sociedade ao explorar fenômenos relativos àquela interface de maneira particular¹⁷.

16. VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revistas por meio de sua práxis. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo multicultural. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 925-942.

17. Ibidem, p. 925.

Sendo assim, o principal objetivo deste trabalho foi analisar possibilidades concretas para a realização de práticas educacionais em disciplinas eletivas, espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que envolvam os participantes a partir de seus interesses e necessidades diversas.

Verificou-se, a partir da experiência com a eletiva *Filosofando em Quadrinhos*, que é possível desenvolver a leitura crítica dos meios e a produção autoral de conteúdos midiáticos durante seu processo. Sendo assim, há a possibilidade de desenvolver projetos que construam novas formas de comunicação e expressão, assim como ações solidárias entre alunos, professores e comunidade. Nesse sentido, as disciplinas eletivas permitem diferentes práticas educacionais, a exemplo da construção de um jornal da escola, uma rádio comunitária, a produção de filmes ou vídeos no YouTube, a elaboração de um site, revista ou qualquer outro meio de comunicação que trate de temáticas variadas, tais como violência, meio ambiente, saúde, ética etc.

Isso é possível porque as eletivas não são submetidas às delimitações impostas pelo currículo, já que são organizadas de modo diferente, permitindo outras abordagens e práticas de ensino e aprendizagem. No entanto, destaca-se que o desenvolvimento de práticas que envolvam as linguagens midiáticas com o enfoque aqui apresentado exige formação específica dos profissionais envolvidos, algo que não se percebe nos diferentes cursos de licenciatura das áreas de conhecimento, tão pouco nos cursos a distância de 30 horas de duração oferecidos pelo programa Inova SP.

Sendo assim, sugerimos o envolvimento de profissionais ligados ao campo da educomunicação, capazes de contribuir com novas parcerias a partir de uma formação relacionada ao uso das mídias no ambiente escolar e outras estratégias comunicativas para o desenvolvimento das eletivas, além do diálogo sobre como viabilizar projetos relacionados às mídias e ao protagonismo juvenil, por meio de metodologias disponibilizadas pelo campo, assim como a capacidade para coordenar tais projetos de modo dialógico e comunitário.

Concluimos que o campo da educomunicação tem grandes contribuições a oferecer nesse novo cenário da educação brasileira, capaz de promover o protagonismo dos estudantes, as diferentes formas de expressão e comunicação, uma leitura crítica das mídias, a produção autoral de conteúdos diversos pelos alunos e a sua convivência democrática. Cabe a nós, portanto, desenvolver novas práticas e experiências educacionais por meio das eletivas, a fim de comprovar sua eficácia quanto às novas possibilidades de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. *In*: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 89-115.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

INOVA Educação: eletivas ampliam possibilidades de escolha dos alunos. **Portal do Governo**, São Paulo, 17 mai. 2019. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao/inoa-educacao-eletivas-ampliam-possibilidades-de-escolha-dos-alunos/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020

SOARES, Ismar de Oliveira. A articulação entre educadores e mídia-educadores: no contexto da reforma curricular do ensino básico (BNCC), no Brasil. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA*, 2., 2017, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 17-31.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na segunda versão da BNCC: caminhos para uma alfabetização midiática e informacional integrada ao currículo. *In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir E.; XAVIER, Jurema B. (org.). Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo. ABPEducom, 2016. p. 35-49.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018a.

SOARES, Ismar de Oliveira. Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da educomunicação para a renovação da base curricular nacional. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA*, 7., 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018b.

VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação revistas por meio de sua práxis. *In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil. Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo multicultural*. São Paulo: ABPEducom, 2017. p. 925-942.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Filosofando com os super-heróis**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

Quatro voltas do parafuso: romance epistolar, found footage e glitch gothic no ensino de cinema

Laura Cánepa

*Docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.
Doutora em Mídias pela Unicamp.
E-mail: llcanepa@anhembibr*

Juliana Cristina Borges Monteiro

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPE. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.
E-mail: jullyc22@hotmail.com*

Resumo: Neste trabalho, apresentaremos reflexões sobre os resultados da pesquisa teórico-prática desenvolvida em 2018, na qual uma turma de alunos de graduação do curso de Cinema e Audiovisual adaptou cenas da novela epistolar *A volta do parafuso* (1898), de Henry James, para a linguagem audiovisual, fazendo uso do recurso da câmera intradiegética. Este trabalho analisa algumas características estilísticas dos trabalhos realizados, relacionando-as à literatura epistolar, ao *found footage* de horror, ao fenômeno do horror digital e ao chamado *glitch gothic*, com o objetivo de descrever e discutir implicações de uma atividade educativa desenvolvida em curso de Comunicação Social.

Palavras-chave: câmera intradiegética; horror digital; glitch gothic; *found footage*; romance epistolar.

Abstract: In this work, we reflect on the results of a practical research developed in 2018, in which a group of undergraduate students of Cinema and Audiovisual adapted scenes from the epistolary novel *The Turn of the Screw* (1898), by Henry James, for audiovisual language, using intradiegetic cameras. This work analyzes stylistic choices of the films made by the students, relating them to the epistolary literature, to the found footage horror films, to the digital horror phenomenon and to the so-called glitch gothic, to describe and discuss some implications of an educational activity developed in a Social Communication course.

Keywords: intradiegetic camera; digital horror; glitch gothic; found footage; epistolary novel.

Recebido: 24/02/2021

Aprovado: 26/08/2021

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho dá continuidade a uma pesquisa de caráter teórico-prático: o projeto *Drácula Found Footage*, desenvolvido na Universidade Anhembi Morumbi, entre 2017 e 2018, junto aos discentes da disciplina de Linguagem Audiovisual do curso de graduação em Cinema e Audiovisual¹. Na primeira parte da pesquisa, solicitou-se aos estudantes que criassem adaptações audiovisuais de cenas do romance epistolar *Drácula* (1897), de Abraham Bram Stoker, adotando o estilo audiovisual que se convencionou chamar de *found footage* (filme encontrado), baseado no uso extensivo de equipamentos de captação intradieгéticos², isto é, incorporados à própria narrativa. No segundo semestre de 2018, o mesmo exercício foi aplicado a uma turma diferente, desta vez tomando por base a novela epistolar *A volta do parafuso* (1898), de Henry James.

O fato de a disciplina de Linguagem Audiovisual ser ofertada no primeiro ano do curso de Cinema e Audiovisual – portanto, quando os alunos ainda não cursaram a maior parte das disciplinas técnicas que vão prepará-los para dominar a linguagem convencional do cinema, baseada na câmara ubíqua (isto é, com possibilidade ilimitada de deslocamento) e na montagem em continuidade (que estabelece relações de causa e efeito e de consistência espaço-temporal entre os diferentes planos filmados) – foi o mote desta pesquisa, pois, a partir de nossa proposta, os estudantes foram levados a se perguntarem sobre algumas questões fundamentais da disciplina: Quais são as especificidades da mídia audiovisual? Como adequar desafios expressivos análogos (como o diário ou a carta) em mídias tão diferentes como o cinema e a literatura? Quais são as implicações de diferentes concepções de uso da câmara (ubíqua, subjetiva, intradieгética) nas atividades de roteirização, direção e montagem dos filmes?

Neste trabalho, apresentamos a análise dos resultados obtidos no exercício desenvolvido em 2018, levando em consideração os quatro curtas-metragens realizados pela turma tendo como base a novela *A volta do parafuso*. Ao observar os resultados, queremos compreender como determinadas escolhas estilísticas se relacionam com o repertório audiovisual trazido por jovens estudantes de cinema em início de formação, destacando principalmente a intimidade deles com os meios digitais e com equipamentos de captação como smartphones e webcams. Para embasar as análises dos curtas, buscamos referenciais em discussões contemporâneas sobre a produção digital relacionada à ficção de horror (gênero ao qual *Drácula* e *A volta do parafuso* estão vinculados) e sobre a natureza das instâncias narrativas na ficção literária e cinematográfica.

2. LITERATURA EPISTOLAR, DISPOSITIVOS INTRADIEGÉTICOS E O HORROR CONTEMPORÂNEO

Em anos recentes, tem havido crescente atenção acadêmica aos filmes de horror feitos com dispositivos intradieгéticos, isto é, filmes cujas imagens

1. A primeira publicação relativa a este estudo por ser encontrada em: CÁNEPA, Laura Loguercio; MONTEIRO, Juliana Cristina Borges. *Drácula found footage: reflexões sobre um exercício de realização audiovisual*. *Mediaciones Sociales*, Madrid, v. 17, p. 243-258, 2018.

2. Aqui, baseamo-nos no modelo narratológico no qual se distinguem os níveis *intradieгético* (que pertence ao mundo ficcional) e *extradieгético* (que não pertence ao mundo ficcional). BONICCI, Thomaz; ZOLIN, Lúcia Osana. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009, p. 41.

são registradas por uma câmera reconhecida pelas personagens como parte da ação. Como destaca Peter Turner³, essa câmera é diferente daquilo que se compreende convencionalmente como *câmera subjetiva* devido à origem atribuída às imagens: na câmera subjetiva, a origem diegética das imagens equivale ao testemunho ocular de uma personagem, enquanto na câmera intradiegética a origem das imagens é a própria lente de uma câmera presente na diegese, não necessariamente manipulada ou observada por uma personagem.

Na coletânea *Digital Horror*, publicada em 2016, Linnie Blake e Xavier Aldana Reyes situam o filme de horror feito com câmera intradiegética como uma das muitas técnicas utilizadas por cineastas para participar mais amplamente do fenômeno do horror digital – este, definido como qualquer tipo de narrativa de horror que explora o lado sombrio da vida contemporânea, governada por fluxos de informação, redes rizomáticas, simulação virtual e hiperestimulação visual⁴. Os filmes digitais feitos com câmera intradiegética já foram categorizados com inúmeros títulos, mas ficaram conhecidos popularmente como *found footages*, estando ligados a um ciclo de longas-metragens de horror muito populares, lançados a partir do sucesso mundial do falso documentário *A bruxa de Blair* (*The Blair Witch Project*, Eduardo Sánchez e Daniel Myrick, 1999).

Os *found footages* de horror são filmes caracterizados por estratégias nas quais as câmeras gravam os acontecimentos violentos e extraordinários como se estivessem registrando eventos não-ficcionais dentro da diegese. As câmeras, quase sempre digitais e com resolução de imagem relativamente baixa, podem ser equipamentos profissionais manejados por equipes de TV, telefones celulares, instalações de vigilância etc. E, como observa Barry Keith Grant⁵, sua presença é geralmente reconhecida pelas personagens, que se exibem para elas em acontecimentos gravados, na maior parte das vezes, em *tempo real* – isto é, com sua temporalidade construída de forma a produzir uma coincidência entre o tempo transcorrido na diegese e o tempo vivido pelos espectadores diante do filme.

Destacamos que o termo “*found footage*”, aqui utilizado, não está livre de problemas. Como descreve Antonio Weinrichter⁶, o termo foi criado originalmente em referência a filmes documentais ou a ensaios audiovisuais realizados a partir do uso de imagens preexistentes criadas com outros fins, o que permite a sua reemolduração, com o objetivo de construir novos sentidos por meio da montagem, mas também da sonorização, da inclusão de legendas ou da intervenção na aparência original. Quando o mesmo termo é aplicado a filmes de ficção, o seu sentido muda significativamente. Em princípio, concordamos com Peter Turner⁷, para quem, nesses filmes de ficção chamados de *found footage*, costuma ser menos importante o fato de eles reunirem cenas “encontradas” do que o fato de serem filmados com uma câmera que pertence ao universo compartilhado pelas personagens. Mas, como observa Rodrigo Carreiro, o termo “*found footage*” foi o que se consagrou ao redor do mundo, usado por críticos de língua inglesa mesmo antes da explosão desse subgênero, a partir de 2007, ano-chave para o fenômeno⁸, que teve o lançamento de filmes como o espanhol *[REC]* (Jaume Balagueró e Paco Plaza, 2007) e os estadunidenses *Diário*

3. TURNER, Peter. **Found footage horror films: a cognitive approach**. New York: Routledge, 2020, p. vi.

4. BLAKE, Linnie; REYES, Xavier Aldana. **Digital horror: haunted technologies, network panic and the found footage phenomenon**. London: I. B. Tauris, 2016, p. ii.

5. GRANT, Barry Keith. Ansiedade digital e o novo cinema verité de horror e ficção científica. In: SUPPIA, Alfredo (org.). **Cartografias para a ficção científica mundial: cinema e literatura**. São Paulo: Alameda, 2015. p. 19-42, p. 19.

6. WEINRICHTER, Antonio. Stargazing: reescrituras de Hollywood en el ámbito experimental. In: BOWIE, José Antonio Pérez (org.). **Reescrituras filmicas: nuevos territorios de la adaptación**. Salamanca: Universidad Salamanca, 2010. p. 337-347.

7. TURNER, Peter. **Found...** Op. cit., p. vii.

8. CARREIRO, Rodrigo. **O found footage de horror**. São José dos Pinhais: Estronho, 2021.

dos mortos (*Diary of the Dead*, George Romero, 2007) e *As fitas de Poughkeepsie* (*The Poughkeepsie Tapes*, John Erick Dowdle, 2007).

E esses filmes de ficção *found footage* viabilizaram, do ponto de vista estilístico, um recurso muito frequente no romance literário desde o século XVIII: a ficção epistolar, isto é, um tipo de relato ficcional baseado inteiramente em documentos produzidos pelas próprias personagens, tais como a reprodução de cartas ou diários. Nesse sentido, vale destacar que o romance epistolar, o *found footage* de ficção e outras obras baseadas em relatos intradieгéticos consistem menos em subgêneros relacionados a determinadas temáticas e mais em um tipo de emolduração de quaisquer fatos narrados, sejam eles horríficos, como nas obras ficcionais até agora mencionadas; dramáticos, como em *Os sofrimentos do jovem Werther* (Johann Wolfgang von Goethe, 1774); apocalípticos, como na transmissão radiofônica de *Guerra dos mundos* (Orson Welles, 1938); investigativo-criminais, como na série exibida pela Netflix *American Vandal* (Tony Yacenda e Dan Perrault, 2017) etc.

No entanto, é notório que tanto o *found footage* de ficção quanto a ficção epistolar têm uma relação frequente com as histórias de horror, e isso parece ter uma razão: como mostra o texto clássico de Tzvetan Todorov (2007), o gênero fantástico, que está na origem da literatura de horror moderna, desenvolve, em sua estrutura, uma dúvida ontológica colocada pelas personagens quanto aos eventos incríveis com que se deparam – sejam eles aparições de fantasmas ou monstros, metamorfoses impossíveis, fenômenos celestes inexplicáveis etc. E, nesse gênero, a questão do testemunho dos acontecimentos é um elemento central para o relato. Conforme Todorov,

Num mundo que é bem o nosso, tal qual conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis desse mundo familiar. Aquele que vive o acontecimento deve hesitar, optando por uma das soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão dos sentidos, e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são. Ou então esse acontecimento se verificou realmente, é parte integrante da realidade; mas nesse caso ela é regida por leis desconhecidas para nós. [...]. Primeiro, [é necessário] que o texto obri-gue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de pessoas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados. Em seguida, essa hesitação deve ser sentida por uma personagem; desse modo, o papel do leitor é, por assim dizer, confiado a uma personagem e ao mesmo tempo a hesitação se acha representada e se torna um dos temas da obra⁹.

Quando a *hesitação* diante da realidade, descrita por Todorov, precisa ser adaptada à mídia audiovisual, ela se reveste de um problema que diz respeito à posição da câmera diante dos fatos narrados, pois, em geral, a linguagem cinematográfica prevê que as personagens estejam objetivadas na ação, sendo raros os momentos em que a câmera assume o ponto de vista topográfico de uma personagem em particular (o que se convencionou chamar de câmera *subjetiva*, como expusemos anteriormente).

9. TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. In: TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 148, 151.

No cinema convencional, a câmera subjetiva é um recurso usado com parcimônia, pois historicamente privilegiou-se uma organização do espaço a partir do uso de uma câmera que assume um olhar ubíquo diante dos acontecimentos. Como descreve Arlindo Machado, “a câmera cinematográfica, tal como a fotográfica, incorpora o código da perspectiva central na sua própria constituição, mas, diferentemente desta última, ela pode inscrever o movimento e, por consequência, anotar os seus próprios deslocamentos”¹⁰. Por causa dessa capacidade de deslocamento e reposicionamento constantes da câmera, uma das mais importantes questões da teoria do cinema diz respeito ao testemunho dos planos – geralmente assumido por uma instância narradora extradiegética, como descreve Machado:

[...] o fato puro e simples da existência de um plano já pressupõe um trabalho de enunciação de um sujeito que primordialmente o olhou (e eventualmente também o ouviu) para que ele pudesse ser finalmente contemplado por nós, espectadores. [...] Ora, o que acontece com a narrativa cinematográfica é que ela devolve ponto de vista à sua origem óptica, recolocando a instância doadora [da narrativa] no centro topográfico da imagem, ou seja, na lente da câmera. O cinema – o cinema narrativo, é claro – esforça-se, portanto, para esboçar uma síntese do sujeito narrador (aquele que conta) com o sujeito enunciador da imagem (aquele que vê e, por extensão, ouve)¹¹.

A *instância doadora* da ficção no cinema convencional, referida e descrita por Machado, produz a experiência de uma visão em estado puro que se desloca em meio aos eventos como um corpo imaterial. Para o autor, a câmera do cinema narrativo convencional “é um olho que tudo preenche e povoa a todos os lugares, arrancando dos eventos, mesmo dos mais íntimos, mesmo dos mais clandestinos, a sua visualização ideal”¹². Essa discussão, que é essencial à teoria do cinema, recebeu nos anos 2000 novas questões, com a intensa popularização de obras audiovisuais que fazem uso extensivo da câmera subjetiva (como diversos jogos eletrônicos) e da câmera intradieética (como os filmes de ficção *found footage* de que tratamos neste trabalho). Nessas modalidades, o princípio da ubiquidade se encontra desafiado por um esforço para que a visualização dos eventos reproduza as limitações impostas, seja pelo ponto de vista topográfico das personagens em cena, seja pelo uso de dispositivos digitais como câmeras de telefones celulares ou instalações de vigilância, tão presentes na experiência cotidiana no século XXI.

E é nesse ponto de convergência entre a teoria do cinema, a linguagem do cinema narrativo de ficção e as tecnologias digitais de produção de imagens que se encontra a pesquisa aqui apresentada.

3. O PROJETO DRACULA FOUND FOOTAGE

Como já dissemos, os filmes *found footage* de ficção revelam um fenômeno particular em meio às variadas adaptações do cinema à paisagem midiática contemporânea. Esses filmes, realizados no mundo todo, às centenas, desde o começo dos anos 2000, trazem diferentes argumentos, equipamentos e orçamentos,

10. MACHADO, Arlindo. *O sujeito na tela*. São Paulo: Paulus, 2007, p. 24.

11. *Ibidem*, p. 11, 21.

12. *Ibidem*, p. 27-28.

mas demonstram clara preferência por um gênero narrativo em particular: o horror. Rodrigo Carreiro, em seu amplo estudo sobre esse fenômeno, aponta a existência de mais de mil filmes *found footage* de horror catalogados em países como Espanha, Austrália, Noruega, Dinamarca, EUA, Japão, Bélgica, França, Malásia, México e Brasil¹³.

Do ponto de vista do uso das técnicas cinematográficas, esses filmes apresentam características comuns facilmente observáveis: o uso extensivo da câmera intradieética, que é transformada em testemunha interna dos acontecimentos, e à qual as personagens se remetem constantemente; a baixa qualidade de definição das imagens, pelo uso de equipamentos quase sempre amadores e pelas gravações feitas com pouca (ou nenhuma) iluminação; a trepidação do equipamento, causada pela manipulação da câmera pelos próprios atores e atrizes; o áudio por vezes falho, por causa da constante movimentação e das limitações dos microfones das câmeras; a edição que articula os tempos mortos das câmeras de vigilância a lacunas narrativas causadas pela ausência de registro de momentos-chave das histórias. Sobretudo, destaca-se a expectativa de que os espectadores percebam os registros como emulações de situações que poderiam ter sido vividas por eles próprios – e, nesse sentido, as “falhas técnicas” em relação ao cinema convencional promoveriam marcas de autenticidade às experiências registradas no calor de acontecimentos excepcionais.

Nas duas turmas que fizeram os exercícios do projeto *Dracula Found Footage*, os curtas-metragens foram baseados na atualização para os dias de hoje de cenas narradas por personagens do romance *Drácula* (na turma de 2017) e da novela *A volta do parafuso* (na turma de 2018). Cada turma teve cerca de quatro meses para finalizar os trabalhos, o que incluiu os seguintes passos: (1) indicação da obra literária a ser lida por toda a turma; (2) palestra específica sobre a câmera intradieética, com exemplos de múltiplos usos desse recurso; (3) escolha livre da cena a ser adaptada por cada grupo; (4) escrita coletiva do roteiro por cada grupo; (5) realização da obra pelo grupo (escolha de elenco, locações e objetos; reserva de equipamentos; ensaios; gravações; edição de imagem e som; finalização); e (6) apresentação dos filmes em sala de aula, seguida de debate. Nesse processo, os grupos tiveram total liberdade para desenvolver os produtos finais, com a condição obrigatória de que estes fossem adaptações, ao estilo *found footage*, e em curta-metragem, da narrativa literária proposta. Foi sugerido ainda aos estudantes que estrelassem seus próprios vídeos, e isso ocorreu em quatro dos cinco trabalhos sobre *Drácula*, e em todos os trabalhos sobre *A volta do parafuso*.

De modo geral, observou-se que as escolhas dos grupos se dividiram entre as tipologias básicas do uso de dispositivos nos filmes *found footage* de horror, conforme descritas por Gabriela Almeida e Jessica Soares¹⁴: (1) a câmera na mão (em geral como ponto de vista subjetivo do operador intradieético); (2) as câmeras de vigilância; (3) a captura de tela de computadores e/ou telefones celulares. O resultado do exercício de 2017, como descrito em texto publicado em 2018¹⁵, revelou, por parte da turma: (1) variedade de escolhas formais; (2) espontaneidade nas interpretações; (3) capacidade de atualização

13. CARREIRO, Rodrigo. *O found...* Op. cit.

14. ALMEIDA, Gabriela Ramos de; SOARES, Jéssica Patrícia. Demônios virtuais, espíritos hackers, assassinos glitch. *Imagofagia*, Buenos Aires, n. 17, p. 251-259, 2018.

15. CÂNEPA, Laura Loguercio; MONTEIRO, Juliana Cristina Borges. *Drácula...* Op. cit.

temática e tecnológica da história de *Drácula*; (4) competência para trabalhar com diferentes tipos de registro ao mesmo tempo – misturando imagens de celulares, computadores e câmeras digitais (Figuras 1, 2 e 3).



Figura 1: Frames de *As caminhadas de Lucy* (2017), registrado com dois modos de usar a webcam: primeiro conduzida pelas personagens, depois abandonada no chão



Figura 2: Frames dos curtas *Jonathan Harker* (2017) e *@Lulylucy* (2017), respectivamente, que apresentaram diferentes usos da câmera do telefone celular pelas personagens



Figura 3: Frames *Veganpiros* (2017), que trabalha com registros semelhantes aos dos canais de YouTube, com webcams em posição de selfie ou articuladas às câmeras de vigilância

Já no exercício baseado em *A volta do parafuso*, em 2018, todos os grupos optaram por emular filmes domésticos feitos com câmeras caseiras. No entanto, a grande variedade dos resultados se repetiu, desta vez em função das diferentes texturas das imagens obtidas, pois houve tanto a emulação do estilo LoFi – que usa técnicas de gravação consideradas ultrapassadas e de baixa fidelidade, como VHS e Super-8 (Figura 4) – quanto filmes digitais em baixa resolução (Figura 5).



Figura 4: Registros que simulam VHS e Super-8

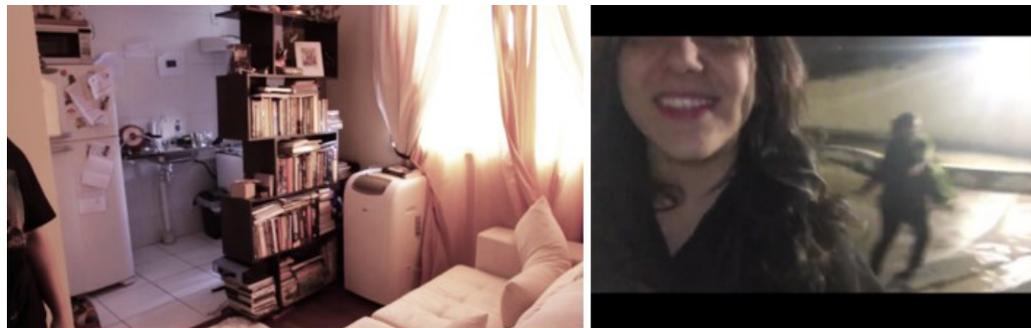


Figura 5: Registros caseiros em webcam e câmera de telefone celular

4. A EXPERIÊNCIA COM A VOLTA DO PARAFUSO

Mas há mais pontos a considerar nos conjuntos de filmes realizados em 2017 e 2018. Tanto o romance *Drácula* quanto a novela *A volta do parafuso* originaram inúmeras adaptações para o cinema. No exercício relacionado a *Drácula*, verificou-se grande independência, por parte dos alunos, em relação a essas adaptações, mas, no caso de *A volta do parafuso*, percebe-se que a clássica adaptação do livro, *Os inocentes* (Jack Clayton, 1961), acabou sendo usada como referência por todos os grupos que fizeram o exercício. O interesse dos estudantes pelo filme de Clayton se justifica, pois o filme de 1961 é referência universal para o gênero dos filmes de fantasmas, conforme exposto por autores como Mark Jancovich¹⁶ e Christopher Frayling¹⁷.

16. JANCOVICH, Mark. Antique chiller: quality, pre-
tention, and history in the
critical reception of *The In-
nocents* and *The Haunting*.
In: LEEDER, Murray (ed.).
*Cinematic ghosts: haun-
ting and spectrality from
silent cinema to the digital
era*. New York: Bloomsbury.
p. 115-128.

17. FRAYLING, Christopher.
The innocents. London:
Bloomsbury; The British
Film Institute – BFI Film
Classics, 2013.

Os inocentes, que teve roteiro de Truman Capote e direção de fotografia de Fred Francis, foi baseado na versão teatral da novela de Henry James feita nos anos 1950 por William Archibald, que acrescentou à história novas camadas de compreensão, sob influência principalmente de interpretações psicanalíticas do texto original. Já a novela, publicada em 1898 (apenas um ano após *Drácula*), segue o estilo literário epistolar. No entanto, diferentemente de *Drácula*, tem-se apenas uma narradora em primeira pessoa, e somente um documento consultado: a carta deixada por uma governanta responsável pela administração da vida de duas crianças órfãs.

Na história contada pela governanta ao herdeiro da carta, ela relata que, muitos anos antes, fora contratada por um homem riquíssimo para cuidar de seus sobrinhos órfãos (Flora e Miles) que viviam isolados em um solar chamado Bly, no sul da Inglaterra. Pouco depois de chegar à imensa propriedade, ela começa a perceber estranhos eventos na casa, e os atribui à possessão das crianças pelos espíritos de um casal de empregados recentemente falecidos: a governanta Miss Jessel e o capataz Peter Quint. O livro – assim como o filme de Clayton – não confirma e nem desfaz das suspeitas da narradora, deixando a resposta para o leitor/espectador, que acompanha a tragédia provocada pela busca fanática da protagonista para libertar as duas crianças do suposto domínio de fantasmas.

Se em um primeiro momento o fato de a história original ter apenas uma narradora pode ser visto como um elemento que reduz a complexidade da adaptação em relação à estrutura mais fragmentada de *Drácula*¹⁸, o que se dá, na verdade, é o contrário: a novela de Henry James é conhecida pela forma como sustenta a ambiguidade em relação aos eventos sobrenaturais narrados. Sabe-se que a narradora acredita neles piamente, mas sua própria narrativa tem lacunas e problemas que podem colocar os leitores em dúvida – e essa dúvida é motivo de ampla polêmica literária que acompanhou a novela *A volta do parafuso* desde o seu lançamento¹⁹. Conforme aponta Todorov, em *A volta do parafuso* “a atenção está tão fortemente concentrada no ato de percepção [da governanta] que ignoraremos definitivamente a natureza do percebido”²⁰.

Tal ambiguidade apresenta às adaptações cinematográficas um desafio: como mostrar objetivamente, por meio da câmera ubíqua, eventos que podem não ter acontecido fora da mente da governanta? E, ao mesmo tempo, ao mostrá-los, como sustentar a dúvida? O filme de Jack Clayton resolveu isso de forma insuperável, por meio de uma proposital ambiguidade na decupagem²¹, que pode ser exemplificada nas Figuras 6, 7, 8, 9 e 10, reproduzidas a seguir. Trata-se da sequência mais conhecida de *Os inocentes*, na qual a governanta interpretada por Debora Kerr vê o fantasma de Miss Jessel e acredita que a menina Flora não apenas também o viu, mas está de alguma forma se comunicando secretamente com o espírito.

Para a sustentar a ambiguidade, os realizadores de *Os inocentes* optaram por um trabalho de decupagem que objetiva o fantasma em cena apenas quando a câmera parece assumir o ponto de vista subjetivo de alguma

18. Sobre *Dracula*, ver KITLER, Friedrich. *Dracula's legacy*. In: JOHNSTON, John (ed.). *Friedrich Kitler essays: literature, media, information systems*. New York: Routledge, 2012. p. 50-84.

19. FELMAN, Shoshana. *Turning the screw of interpretation. Literature and Psychoanalysis*, New Haven, n. 55/56, p. 94-207, 1977.

20. TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981, p. 56.

21. Na linguagem audiovisual, diz respeito ao processo de dividir as cenas de um roteiro em planos.

personagem – mas sem necessariamente confirmar tratar-se de câmera subjetiva. Essa hesitação em torno de “quem viu o quê?” promovida pelo filme tem tamanho grau de coerência que parece ter obcecado os estudantes que fizeram o exercício, de tal modo que todos os grupos escolheram adaptar essa mesma cena – e, por isso, optamos por examiná-la aqui.



Figura 6: A governanta e Flora conversam à beira do lago. Ambas se vestem de modo semelhante e olham na mesma direção. A menina cantarola uma música que a governanta reconhece



Figura 7: Em seguida, a câmera se fixa isoladamente no olhar de Flora, mas não há contracampo para o que ela vê. O plano seguinte passa para o olhar da governanta, que parece olhar na direção de Flora



Figura 8: No plano seguinte, vemos o fantasma de Rebecca Jessel à distância do olhar de Flora, mas não há contracampo para a menina, e sim para a governanta



Figura 9: A tomada seguinte assume o ponto de vista da governanta, e novamente coloca o fantasma em cena. A governanta pergunta à menina se ela vê alguma coisa



Figura 10: Flora vira-se de costas e olha diretamente para a governanta, alegando não saber do que ela está falando. Quando voltamos ao ponto de vista subjetivo da governanta, o fantasma desapareceu

Como se observa exemplarmente na sequência do lago, o verdadeiro tema do filme de Clayton (e da novela de James) não é a possessão das crianças pelos fantasmas, mas a ambiguidade do testemunho da governanta – ambiguidade que não deve ser tratada como indecisão ou de falta de clareza do autor da história, mas como construção de uma dúvida insolúvel. Essa dúvida, porém, é enfrentada de modo um pouco diferente nos trabalhos apresentados pelos grupos de estudantes de cinema que buscaram atualizar a cena do lago de *Os inocentes* com o uso de dispositivos intradieéticos.

No primeiro curta-metragem (Figura 11), intitulado *A volta do parafuso*, a incerteza da presença sobrenatural é posta à prova por uma interferência na imagem, conhecida pelo termo em inglês *glitch* (falha). No caso, a personagem em primeiro plano é uma babá que está cuidando da menina Flora à beira de um lago (ao fundo), e, ao usar a câmera de telefone celular em posição de selfie para narrar o cotidiano de seu trabalho, avista alguma coisa estranha, mas uma falha na imagem a impede de registrar o que viu, deixando-nos em dúvida sobre a origem do defeito, já que a menina alega não estar vendo nada de estranho atrás da babá. Podemos afirmar que filme busca gerar alguma dúvida sobre o que realmente foi visto pela babá, mas o comportamento de Flora reforça, de certo modo, a interpretação de que a menina compreende o que está acontecendo, e também que está se divertindo ao assistir à confusão perceptiva de sua cuidadora.

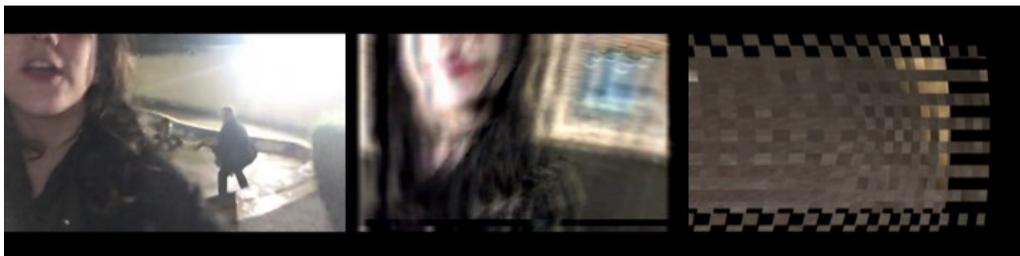


Figura 11: *A volta do parafuso*

Já no segundo trabalho, *Do outro lado do lago* (Figura 12), o grupo optou pela estética LoFi do formato VHS com aspecto envelhecido e em preto e branco, lembrando uma fita antiga deixada como testemunho – mais ou

menos como a carta da novela de Henry James. Em frente a um lago estão as personagens da babá (de quem só escutamos a voz) que aponta a câmera em direção à menina Flora, que está de costas para ela. Exatamente como no filme, elas conversam sobre a caixinha de música. A diferença em relação à cena de Clayton é, mais uma vez, o fato de a câmera ser manuseada pela própria babá. A câmera permite que ela registre a presença de uma mulher vestida de preto do outro lado do lago. O dispositivo ainda aumenta os detalhes do fantasma quando aplica a função *zoom in*, aproximando o espectador (e a babá) do objeto distante e misterioso.



Figura 12: *Do outro lado do lago*

Aqui não há dúvida sobre o ponto de vista a partir do qual o fantasma está sendo registrado (o da babá, que segura e manipula a câmera), nem sobre a presença da figura do outro lado do lago, ainda que a menina negue estar vendo alguma coisa. No entanto, no momento em que o fantasma entra em foco, um “defeito” pisca na imagem, como uma nova informação captada que afeta o dispositivo. A câmera ainda explora o espaço do lago enquanto as duas personagens conversam sobre a figura estranha, quando esta desaparece nos arbustos. Em seguida, porém, a câmera cai na grama e para de gravar, dando a impressão de que algo interrompeu a captação. Este filme, assim como o anterior, sugere a presença efetiva de uma manifestação misteriosa ou sobrenatural.

A proposta LoFi do terceiro filme, intitulado *Volta do parafuso* (Figuras 13), é próxima à do trabalho anterior, mas aqui o grupo optou por imagens coloridas. Desta vez, o formato Super-8 é evocado digitalmente para contar a história a partir do olhar de um voyeur: o menino Miles, que no filme *Os inocentes* não está presente na cena.



Figura 13: *Volta do parafuso*

Nos exercícios anteriores, a história vinha sendo contada pelo ponto de vista da babá, e ela mesma registrava a imagem assombrosa. Neste terceiro projeto, a babá é o objeto principal da filmagem, sob o olhar de Miles, que a surpreende enquanto lê em frente ao lago. Flora não está presente. Quando a caixinha de música começa a tocar, a babá avista um vulto que Miles alega não conseguir ver – mas a câmera, sim. O aparato registra a figura sinistra que aparece por um breve momento e logo a perde de vista, em função de uma falha na imagem. A seguir, Miles direciona a câmera para outro ponto, movimentando-se para buscar um cartão que a babá deixou cair na beira do lago. Quando a câmera aponta novamente para ela, o dispositivo também grava a figura anteriormente vista pela cuidadora, mas agora parada ao lado dela. Mais uma vez, o defeito atua como um indicativo de estranhamento tanto na imagem quanto para o cinegrafista, que afirma nada enxergar.

O último trabalho desse exercício, *A volta do parafuso: um plano-sequência baseado na ficção* (Figura 14), renova e atualiza a proposta da cena de Clayton, mas agora bem longe de um lago. O filme se passa dentro de um pequeno apartamento, desenvolvendo uma narrativa na qual o fantasma é a própria mídia, pois é a partir do ponto de vista do próprio ser sobrenatural que a história é contada em um plano-sequência de 1 minuto e 46 segundos de duração. No começo do filme, temos o que parece ser uma câmera subjetiva entrando em um apartamento, mas seu olhar revela uma falha técnica típica das câmeras

digitais. Vemos, então, uma mão masculina fechar a porta de entrada de uma residência estudantil, e acompanhamos o pequeno percurso até o encontro com a personagem Isabela, no corredor. Ela, assustada, corre ao quarto mais próximo, chamando ajuda, e encontra um colega para contar-lhe da presença de um fantasma na sala coberto com um lençol. Acompanhamos, então, Isabela verificar que a casa está vazia, e que tudo o que restou foi o lençol que ela arrancou da figura estranha. Isabela, agora sozinha, no meio do apartamento, vê-se como a próxima vítima. Nessa proposta, aparentemente, o filme retrata o pior medo da babá: a possessão de Miles pelo senhorio Quint.

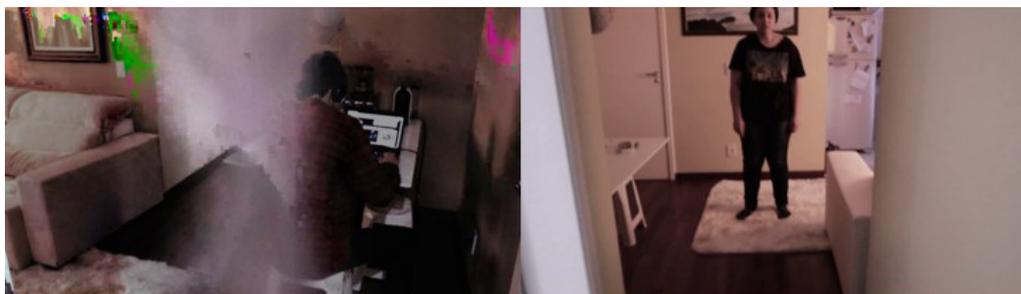


Figura 14: *A volta do parafuso: um plano sequência baseado na ficção*

Observando-se o conjunto dos filmes realizados pelos alunos, percebe-se que, se na novela de James (e no longa-metragem de Clayton) a dúvida é parte crucial do desenvolvimento da narrativa, o exercício feito com o uso da câmera intradieética promoveu quase o oposto: a câmera, como um olho que registra o real, escolhe um “lado” da disputa sobre essa narrativa, certificando uma realidade segundo a qual existe, sim, um fantasma, e ele pode ser registrados pelos dispositivos midiáticos.

5. REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO HORROR DIGITAL

Buscando descrever a especificidade dos filmes de ficção *found footage*, Alexandra Heller-Nicholas²² afirma que “o paradoxo – e o poder – do horror *found footage* é que seu tipo particular de realismo depende explicitamente de se expor como um artefato midiático”. A partir dessa perspectiva, a autora utiliza a noção de *hipermediação*²³, tendência que implica um reforço da presença do próprio meio em produtos midiáticos. Para ela, o prazer do tipo particular de realismo fornecido pelos filmes *found footage* estaria “em sua adaptação de um conjunto de tropos significantes do real em um contexto ficcional, mas ele também fala de maneira mais ampla sobre nossa relação com as próprias tecnologias da mídia”²⁴.

A hipermediação nos filmes de horror *found footage*, dada pelo recurso narrativo e estilístico dos dispositivos intradieéticos, tem seu poder reflexivo reiterado pelo conceito discutido por Mark Oliver de *glitch gothic* – traduzido

22. HELLER-NICHOLAS, Alexandra. **Found footage horror films: fear and the appearance of reality**. London: McFarland & Company, 2014, p. 7, tradução nossa.

23. BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation. Understanding new media**. Cambridge: The MIT Press, 2000.

24. HELLER-NICHOLAS, Alexandra. **Found... Op. cit.**, p. 5, tradução nossa.

literalmente como “gótico da falha técnica”. Segundo Olivier²⁵, nos filmes de *found footage*, “aparições fantasmagóricas coincidem com, e são cada vez mais incidentais à apresentação de violentas interrupções na mídia digital”. Ele descreve essas violentas interrupções como pixelações inesperadas, mudanças cromáticas, ruídos indecifráveis e outras distorções baseadas em defeitos da transmissão digital. O reconhecimento da falha como elemento do sobrenatural na imagem corresponde a uma característica fundamental do *found footage* pois prioriza uma estética da imperfeição em prol da experiência documental²⁶. Para esta geração de alunos, acostumada a consumir vídeos caseiros nas redes sociais e plataformas de vídeo, o *glitch* reforça o caráter não profissional das imagens e atua como um indício do real “em busca de uma aura de autenticidade e verossimilhança”²⁷.

Olivier destaca que, após anos de sucessos de filmes desse tipo, essas falhas agora constituem tropos essenciais na linguagem das histórias de fantasmas cinematográficos²⁸. Por outro lado, elas também funcionam, segundo o autor, como fenômenos que favorecem uma postura de “caça-fantasmas” dos espectadores, uma vez que interrompem, em vez de facilitar, a transparência do fluxo da mídia. Para Olivier:

O espetáculo chocante de ruínas de dados está se tornando para o século XXI o que a mansão em ruínas foi para a literatura gótica do século XIX: o espaço privilegiado para confrontos com sistemas incompatíveis, resquícios nostálgicos e *revenants* inquietos. Recontextualizado dentro das tecnologias de mídia atuais, o retorno do reprimido depende não apenas da psicologia humana, mas também da lógica oculta da materialidade digital, já que os filmes de terror *found footage* dos anos 2010 adotam o que pode ser mais bem descrito como uma abordagem *glitch gothic* do fantasma²⁹.

O processo de incorporação da falha técnica como uma espécie de atestado da presença do sobrenatural, descrito por Olivier, pode ser identificado na totalidade das quatro adaptações de *A volta do parafuso*, as quais remetem sempre a uma presença não humana, que transcende o corpo, mas que é capaz de se materializar em frente ao aparato técnico.

Assim, seja para indicar algum perigo iminente, seja para alertar sobre a natureza do que se vê, o *glitch* tem a função de reforçar o estranhamento necessário para a narrativa desses filmes. Tecnicamente aplicado no trabalho dos alunos, o *glitch* acompanha as figuras enigmáticas, e a indefinição por ele produzida, em vez de nos fazer duvidar, reforça a impressão de que os fenômenos sobrenaturais estão presentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adesão dos alunos de Linguagem Audiovisual ao exercício sobre *A volta do parafuso* incluiu um fascínio pelo filme de Jack Clayton. Esse fascínio nos lembra da afirmação de Laura Mulvey³⁰ de que o vídeo e a mídia digital promoveram o surgimento de novas maneiras de se ver filmes antigos. Segundo Mulvey, “a busca de um retorno ao passado através do cinema é paradoxalmente facilitada

25. OLIVIER, Mark. Glitch gothic. In: LEEDER, Murray (ed.). *Cinematic ghosts: haunting and spectrality from silent cinema to the digital era*. New York: Bloomsbury. p. 253-270, p. 253, tradução nossa.

26. CARREIRO, Rodrigo. *O found...* Op. cit., p. 35.

27. *Ibidem*, p. 85-87.

28. OLIVIER, Mark. Glitch... Op. cit.

29. *Ibidem*, p. 253, tradução nossa.

30. MULVEY, Laura. *Death 24x a second: stillness and the moving image*. London: Reaktion, 2006.

pelo tipo de espectador que se desenvolveu com o uso das novas tecnologias, com a possibilidade de retornar e repetir um determinado fragmento de filme”³¹. Por meio das releituras da cena do filme de Clayton, a turma exercitou tanto seu amplo repertório sobre vídeos domésticos, reality-shows, jogos eletrônicos e filmes de horror, como também explorou as possibilidades da decupagem convencional, observada milimetricamente no filme de Clayton.

A adesão das turmas aos exercícios aqui descritos foi uma grata surpresa, especialmente se considerarmos as limitações técnicas com que os grupos se depararam em um de seus primeiros exercícios acadêmicos dedicados à prática de realização de filmes. O que se percebeu, tanto na turma de 2017 quanto na de 2018, foi a capacidade dos estudantes de encontrar modos de sofisticar o uso da câmera intradiegetica, seja por meio da manipulação direta dos equipamentos, seja pelo tipo de encenação produzida. No caso do exercício *A volta do parafuso*, no qual todos os grupos escolheram adaptar a mesma cena, as variações se tornam ainda mais destacadas, pois o que se viu não foram imitações puras e simples da cena do lago filmada por Jack Clayton e Fred Francis, mas problematizações de uma cena clássica do cinema fantástico por meio de diferentes tipos de testemunhos, e também de diferentes texturas e efeitos *glitch* capazes de fazer que a história escrita por Henry James em 1898 dialogue com nosso momento histórico e tecnológico.

Assim, o projeto ora encerrado reafirma sua viabilidade pedagógica como exercício de percepção e de criação por meio da linguagem audiovisual, ao mesmo tempo que se mostra viável do ponto de vista dos recursos técnicos disponíveis, podendo ser desenvolvido com câmeras de smartphones e outros recursos facilmente acessíveis. O exercício também reafirma o interesse inesgotável dos desafios criativos oferecidos pelo gênero epistolar, pelos filmes *found footage* de ficção e pela experiência contemporânea da disseminação e onipresença de imagens digitalizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Gabriela Ramos de; SOARES, Jéssica Patrícia. Demônios virtuais, espíritos hackers, assassinos glitch. *Imagofagia*, Buenos Aires, n. 17, p. 251-259, 2018.
- BLAKE, Linnie; REYES, Xavier Aldana. **Digital horror**: haunted technologies, network panic and the found footage phenomenon. London: I. B. Tauris, 2016.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation**. Understanding new media. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- BONICCI, Thomaz; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.
- CÁNEPA, Laura Loguercio; MONTEIRO, Juliana Cristina Borges. Drácula found footage: reflexões sobre um exercício de realização audiovisual. *Mediaciones Sociales*, Madrid, v. 17, p. 243-258, 2018.

31. Ibidem, p. 1, tradução nossa.

CARREIRO, Rodrigo. **O found footage de horror**. São José dos Pinhais: Estronho, 2021.

FELMAN, Shoshana. Turning the screw of interpretation. **Literature and Psychoanalysis**, New Haven, n. 55/56, p. 94-207, 1977.

FRAYLING, Christopher. **The innocents**. London: Bloomsbury; The British Film Institute – BFI Film Classics, 2013.

GRANT, Barry Keith. Ansiedade digital e o novo cinema verité de horror e ficção científica. *In*: SUPPIA, Alfredo (org). **Cartografias para a ficção científica mundial: cinema e literatura**. São Paulo: Alameda, 2015. p. 19-42.

HELLER-NICHOLAS, Alexandra. **Found footage horror films: fear and the appearance of reality**. London: McFarland & Company, 2014.

JANCOVICH, Mark. Antique chiller: quality, pretention, and history in the critical reception of *The Innocents* and *The Haunting*. *In*: LEEDER, Murray (ed.). **Cinematic ghosts: haunting and spectrality from silent cinema to the digital era**. New York: Bloomsbury, 2015. p. 115-128.

KITLER, Friederich. Dracula's legacy. *In*: JOHNSTON, John (ed.). **Friedrich Kitlet essays: literature, media, information systems**. New York: Routledge, 2012. p. 50-84.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**. São Paulo: Paulus, 2007.

MULVEY, Laura. **Death 24x a second: stillness and the moving image**. London: Reaktion, 2006.

OLIVIER, Mark. Glitch gothic. *In*: LEEDER, Murray (ed.) **Cinematic ghosts: haunting and spectrality from silent cinema to the digital era**. New York: Bloomsbury, 2015. p. 253-270.

THE INNOCENTS (Os inocentes). Direção de Jack Clayton. London: 20th Century Fox, 1961. 1 DVD (110 minutos).

TODOROV, Tzvetan. A narrativa fantástica. *In*: TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 130-147.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1981.

TURNER, Peter. **Found footage horror films: a cognitive approach**. New York: Routledge, 2020.

WEINRICHTER, Antonio. Stargazing: reescrituras de Hollywood en el ambito experimental. *In*: BOWIE, José Antonio Pérez (org.). **Reescrituras filmicas: nuevos territorios de la adaptación**. Salamanca: Universidad Salamanca, 2010. p. 337-347.

Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba

Juliana Goss

*Mestra em Comunicação e Formações Socioculturais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
E-mail: julianagoss@gmail.com*

José Carlos Fernandes

*Doutor em Estudos Literários pela UFPR. Professor do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR e vice-líder do Grupo de Pesquisa Click.
E-mail: zeca@ufpr.br*

Resumo: O artigo traz como objeto de estudo a Olimpíada Filosófica, realizada desde 2011, em Curitiba. O evento é uma mostra de vídeos produzidos em sala de aula a partir de conceitos aprendidos na disciplina de Filosofia. Foram realizadas entrevistas em profundidade com 12 estudantes de ensino médio que participaram da produção dos vídeos. A partir da análise de conteúdo das entrevistas, buscamos responder como os conteúdos da aula de Filosofia e os processos de aprendizagem próprios da disciplina são construídos e representados na forma de narrativa audiovisual. O objetivo geral é identificar o que representam essas narrativas: naturalização, idealização ou desconstrução do real. A categorização tem como base os conceitos

Abstract: The article brings as object of study the Philosophical Olympiad, held since 2011, in Curitiba. The event is a showcase of videos produced in the classroom based on concepts learned in the discipline of Philosophy. In-depth interviews were conducted with 12 high school students who participated in the production of the videos. Based on the content analysis of the interviews, we seek to answer how the contents of the Philosophy class and the learning processes specific to the discipline are constructed and represented in the form of an audiovisual narrative. The general objective is to identify what these narratives represent: naturalization, idealization, or deconstruction of the real. The categorization is based on the concepts

de autores como o filósofo e educador Rubem Alves e o filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman.

Palavras-chave: comunicação; educação; ensino médio; filosofia; tecnologia.

of authors such as the philosopher and educator, Rubem Alves and the philosopher and sociologist Zygmunt Bauman.

Keywords: communication; education; high school; philosophy; technology.

1. INTRODUÇÃO

Uma das principais mudanças trazidas pela tecnologia diz respeito à cultura digital, que fez surgir novos modos de ler. O livro não ocupa mais o centro dos processos pedagógicos. E isso não tem ligação apenas com a sedução das telas multicoloridas que possibilitam inúmeras atividades e interações, disponíveis na palma da mão do estudante. A relação principal surge da pluralidade de textos que circulam nos meios. A leitura desses textos (por vezes compostos por imagens e áudios), segundo Jesús Martín-Barbero¹, desafia a escola a permear as novas formas de socialização.

É evidente a transformação do mundo no qual o jovem do século XXI está inserido, e talvez uma das maiores mudanças esteja no fato de que a escola não é mais o centro do saber. Como pontua Ismar Soares², pioneiro dos estudos de educomunicação no Brasil, a escola está longe do jovem – repele o adolescente e acaba descartando as melhores experiências dele. Por esse motivo, é necessário que as instituições de ensino compreendam que não são mais os únicos lugares de legitimação do saber: uma infinidade de conhecimentos se multiplica no universo digital. Este, sem dúvida, é um imenso desafio apresentado pela comunicação à educação³.

Diante deste cenário, pode parecer que a educação não deve mais se limitar a um lugar físico. É bem verdade que um jovem nascido em meados dos anos 2000 busca informação em variados meios, descobre tutoriais sobre qualquer assunto no YouTube e nas redes sociais digitais e é capaz de aprender em casa. No entanto, diante da pandemia da covid-19 e dos desafios do ensino remoto – em que o papel do professor como mediador do aprendizado tem se mostrado ainda mais essencial –, são necessárias algumas ponderações.

Não é por acaso que pesquisas feitas durante a pandemia revelaram a extrema dificuldade vivenciada pelo setor da educação diante da mudança forçada nos padrões presenciais de ensino. Depois de sete meses de ensino remoto, os estudantes ainda encontravam inúmeras dificuldades na modalidade. Segundo uma pesquisa divulgada em outubro de 2020 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), 67% dos discentes relataram dificuldades na organização da rotina de estudos. No total, 5.580 estudantes, pais ou responsáveis, docentes e diretores de escolas de todo o Brasil foram ouvidos entre os meses de agosto e setembro. A maioria

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

2. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2001.

3. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.

dos discentes, 72,6%, afirmou que as aulas remotas eram piores que as presenciais. O mesmo levantamento também revelou que o ensino a distância afeta a aprendizagem, visto que carece do contato com os professores e colegas e sobrecarrega os alunos. Um total de 82,6% dos estudantes alega que as aulas remotas prejudicavam o aprender pela distância dos amigos e pela saudade de todo o ambiente escolar. Para 58,3%, o envio de materiais por parte da escola acaba sendo muito pesado e nem todos conseguem dar conta de estudar tudo⁴.

A pandemia escancarou desigualdades e reforçou a necessidade de um olhar apurado para os estudantes acima dos 15 anos de idade. A distância entre o perfil do jovem do século XXI e a realidade das escolas é traduzida em números de levantamentos anteriores à pandemia e que destacam o ensino médio no Brasil de maneira negativa. Segundo a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), embora entre 2017 e 2018 o índice de pessoas de 25 anos ou mais que encerraram o ensino médio tenha passado de 46,2% para 47,4%, a evasão escolar nesta fase seguiu alta, em torno de 30,7%. No montante estão estudantes atrasados nos anos escolares e também aqueles que simplesmente escolheram deixar de ir à escola⁵.

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2018 mostram ainda que, em Curitiba, o índice de abandono da escola (quando o aluno deixa de frequentar a instituição, mas retorna depois de um tempo) ficou em 4,5% no primeiro ano do ensino médio, o maior contingente em todo período da educação básica. No segundo ano o índice foi de 3,7% e no terceiro, de 3,5%⁶. Em Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba – local onde ficam dois dos três colégios pesquisados neste trabalho – a porcentagem foi ainda maior. No primeiro ano do ensino médio o índice de abandono foi de 6,5%. No segundo ano também de 6,5% e no terceiro, de 5,6%⁷.

É justamente no ensino médio que o jovem inicia o processo de amadurecimento, faz as principais escolhas que irão direcionar sua vida e, conforme pontua Paolo Nosella⁸, está apto a reger a ele mesmo e, por consequência, a sociedade. A revolução tecnológica em que o estudante de ensino médio está inserido também cria uma nova forma de conexão entre os processos simbólicos de produção de saberes⁹. Estar “em rede” significa compartilhar conhecimento, disseminar ideias e aprender em diferentes plataformas, com as mais variadas linguagens – não se limitando apenas à verbal. Além disso, a mediação comunicacional surge neste cenário, permitindo que a audiência deixe de ser anônima e em massa e passe a ser ativa e até mesmo a produzir conteúdos¹⁰.

É possível, sim, aprender com qualquer idade, assistindo a vídeos no YouTube, lendo postagens em blogs especializados, ouvindo podcasts etc. No entanto, como foi exposto aqui, o ensino remoto imposto pela pandemia tem revelado na prática a importância do professor, a figura do mediador como papel essencial no processo de aprendizado. O que fortalece

4. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Pesquisa sobre ensino remoto na educação básica**. São Paulo: Abed, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Educacao_Basica_ABED_Casagrande.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

5. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29 jul. 2019.

6. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/3265-curitiba/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 nov. 2020.

7. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit.

8. NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

9. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit.

10. GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

a dicotomia na relação entre jovem e escola é a forma como as instituições de ensino obrigam o estudante a deixar de fora “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas”¹¹. O jovem precisa encontrar abertura na escola para expor suas dúvidas, questionamentos, incertezas, desejos e percepções.

É importante destacar que a escola continua sendo a grande articuladora dos conhecimentos. É somente ao reconhecer a nova dinâmica que surge pelo intercâmbio de informações e pela hibridação de conhecimentos, a partir dos meios de comunicação, que a educação poderá interagir com a nova realidade do estudante¹². Porém, o processo educativo tradicional, por meio da instrução, não reconhece que outras instituições fora do ambiente escolar também promovam o aprendizado. Para Guillermo Orozco Gómez¹³, “é preciso romper esse monopólio e a crença generalizada de que a educação só tem a ver com o escolar”.

2. O PERFIL DAS JUVENTUDES

O senso comum pontua que ser jovem é apenas uma passagem, um momento da vida. Que é algo meramente transitório. Convencionou-se que a juventude é o período da vida compreendido entre os 15 e 29 anos de idade. No entanto, de fato, ser jovem não é ser apenas “pré-adulto”. Ser jovem é fazer escolhas e exercitar formas de se inserir na sociedade. A identidade juvenil é construída na prática das relações cotidianas. Os contextos sociais têm enorme influência neste processo e, por isso, cada jovem vive a juventude de acordo com seu modo de ser. É justamente por este motivo que se cunhou o termo “juventudes”, no plural, conforme Paulo Carrano e Juarez Dayrell¹⁴:

Não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

As formas de ser jovem não podem ser simplificadas. O conceito de juventude nasce a partir dos cenários de desigualdade e de diversidade em que os mais novos estão imersos¹⁵. A realidade socioeconômica, a diversidade cultural, de gênero e os territórios onde este jovem vive formam o quebra-cabeça de possibilidades para que ele vivencie, enfim, a juventude¹⁶. São esses diversificados perfis que revelam um conjunto múltiplo de oportunidades.

Parece óbvio dizer que o jovem é um ser sociável – já que isso faz parte da essência do próprio ser humano. No entanto, na juventude a socialização pode ser entendida tanto como uma imposição de padrões de comportamento e de pensamento quanto uma reflexão dos modelos existentes. É compartilhando saberes que o jovem questiona os padrões e

11. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação...** Op. cit., p. 122.

12. *Ibidem*.

13. GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação...** Op. cit., p. 25.

14. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 112.

15. PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

16. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude...** Op. cit.

constrói novas concepções de vida¹⁷. E é justamente porque as experiências vivenciadas nas juventudes são tão contraditórias que o jovem se constitui atualmente como um indivíduo plural, com múltiplas identidades¹⁸.

O jovem está imerso em vários espaços de socialização. O primeiro deles é o seio familiar: é por meio da relação com os pais ou responsáveis que ele se identifica e multiplica regras de convivência. É ao olhar para o mais próximo que o jovem se reconhece. A escola e os grupos juvenis também são essenciais no desenvolvimento das identidades¹⁹. Opiniões a respeito de política, por exemplo, são formadas não apenas na família. O impacto das amizades costuma ser muito maior neste sentido, capaz de direcionar posicionamentos em certos casos²⁰. Existem modos de identificação que delimitam com quais conceitos nos identificamos e de quais nos diferenciamos. A identidade pode ser vista como um processo que não tem fim²¹. Também participam desse processo de formação das identidades juvenis a mídia e a cultura do consumismo, e é por meio delas que modos de pensar e de agir podem ser apropriados ou ressignificados, produzindo novas identidades²².

Outro fator preponderante na formação das identidades é a memória juvenil. Ela está associada com a memória dos adultos, já que surge a partir das relações sociais, responsáveis por alimentar e dar formato aos projetos de vida deste jovem. Por este motivo, podemos dizer que a memória tem íntima ligação com o processo de sociabilidade²³. É fundamental salientar ainda que os processos de socialização histórica, política e cultural estimulam a identificação do jovem com o passado. Em algumas situações, inclusive, o indivíduo pode relatar acontecimentos que ocorreram há muito tempo, como se de fato tivesse vivido cada um deles²⁴. Por vezes o jovem se identifica com o passado, projetando o acontecimento justamente por meio das sociabilidades. A memória une o que já passou e o que é vivido hoje. As relações humanas são, portanto, essenciais nesse processo, pois é a partir delas que surgem os fenômenos de apropriação e reelaboração de significados. É assim também que se formam a consciência coletiva e a consciência individual²⁵.

2.1. A prática da Olimpíada Filosófica

A memória faz parte da produção de vídeos de estudantes do ensino médio que participam da Olimpíada Filosófica, em Curitiba. O evento ocorre na capital paranaense desde 2011. A atividade é uma mostra de vídeos produzidos ao longo do ano letivo por jovens estudantes, a maioria de colégios públicos da capital e da região metropolitana (Figura 1). Na edição realizada em 2019, foram 15 colégios inscritos, com mais de 280 trabalhos avaliados. A maioria dos vídeos é produzida por alunos do ensino médio. Apesar do nome, a olimpíada não é competitiva. O objetivo é estimular a experiência do filosofar e a análise da sociedade de forma crítica²⁶.

17. SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

18. CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude...** Op. cit.

19. BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 31-54.

20. Ibidem.

21. PAIS, José Machado. De uma geração rasca a uma geração à rasca. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 71-95.

22. ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-155.

23. MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

24. Ibidem.

25. DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

26. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=505>. Acesso em: 13 maio 2022.



Fonte: Paulo Renato Araújo Dias, 2019.

Figura 1: Mostra de vídeos na Olimpíada Filosófica.

Durante o ano letivo, os professores de Filosofia que participam da olimpíada constroem junto aos alunos os conceitos da disciplina. Em um ou dois trimestres do ano letivo, a produção audiovisual acontece. Os vídeos devem ter de 4 a 6 minutos de duração. Entre as temáticas desenvolvidas estão Mito, Ética, Teoria do Conhecimento, Estética e Filosofia da Ciência. Os assuntos devem ser desenvolvidos com base na realidade social dos discentes²⁷. Todos os vídeos devem ter legendas, podem usar trilha sonora, desenhos, recortes de jornais, ser encenados e editados e utilizar qualquer outro tipo de recurso especial. A maioria acaba desenvolvendo um roteiro e gravando cenas com personagens interpretados pelos próprios estudantes. O cenário da escola, da casa e da rua acaba se repetindo em muitos deles. Antes da Olimpíada Filosófica, alguns colégios organizam também eventos menores dentro das instituições para a exibição dos materiais (Figura 2).

Os estudantes devem desenvolver conceitos trabalhados na aula de Filosofia a partir da percepção deles do contexto social em que estão inseridos. Os vídeos são enviados pelo professor da disciplina ao comitê que avalia se o material respeita os critérios da olimpíada. Não são atribuídas notas nem conceitos. As criações são exibidas nos colégios e, na sequência, num grande evento organizado pela UFPR, no setor de educação da instituição em Curitiba. Os materiais audiovisuais são postados no YouTube.

Nesta pesquisa foram entrevistados os estudantes do ensino médio de três colégios que participam desde a primeira edição da Olimpíada Filosófica. Assim, parte-se do princípio de que a metodologia dos professores já está consolidada nas instituições. Foram selecionados para esta pesquisa os discentes dos Colégios Estaduais Amyntas de Barros e Professora Ottília Homero da

27. Ibidem.

Silva, em Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba, e o Colégio Estadual do Paraná, no centro da capital paranaense. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de conclusão de mestrado apresentada em 2020. Além dos estudantes, a pesquisadora entrevistou os professores de Filosofia dos colégios e analisou os vídeos produzidos em sala de aula.



Fonte: Paulo Renato Araújo Dias, 2019.

Figura 2: Estudantes produzindo vídeos.

Os três colégios analisados tiveram participação nas mobilizações de estudantes registradas em outubro de 2016, contra as modificações propostas pelo governo federal para o ensino médio por meio da Medida Provisória n. 746, de 2016²⁸. À época, os jovens criticavam que a reforma teria sido estabelecida sem o diálogo com a comunidade, contestando também o congelamento de gastos da educação. Durante as ocupações, organizaram palestras, rodas de conversa e oficinas, e a mobilização ganhou destaque no noticiário nacional por meses. As ocupações ocorreram em outros estados brasileiros também.

3. O AUDIOVISUAL NA AULA DE FILOSOFIA E A REPRESENTAÇÃO DO REAL

A partir do entendimento de como funciona a Olimpíada Filosófica, nasceu a seguinte pergunta: como os conteúdos da aula de Filosofia e os processos de aprendizagem próprios da disciplina são construídos e representados na forma de narrativa audiovisual por estudantes do ensino médio? Tem-se como objetivo geral identificar o que representam essas narrativas: naturalização, idealização ou desconstrução do real?

28. NÚMERO de colégios ocupados no Paraná passa de 250, diz movimento. **G1**, Curitiba, 13 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/numero-de-colegios-ocupados-no-parana-passa-de-250-nesta-quinta.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

A categorização das representações dos estudantes do real a partir do uso do audiovisual, com os conceitos aprendidos na aula de Filosofia, foi embasada nos conceitos do filósofo e escritor Rubem Alves, trazidos no livro *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. A obra, publicada em 1981, relançada em 1996 e em 2000, direciona a categorização proposta pela pesquisa. Ainda neste sentido, também usamos os conceitos abordados pelo filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman e Tim May, apresentados no livro *Aprendendo a pensar com a Sociologia*, de 1990. A obra traz contribuições importantes para a definição das três categorias.

Seguindo o pensamento de Rubem Alves, a naturalização do real poderia ser definida pela valoração do que ele chama de “natureza das coisas”. Segundo o pensador, o termo representa o que as coisas “possuem de permanente”²⁹. A percepção do real, por sua vez, pode ser direcionada pela obtenção do conhecimento a partir do viés prático, como ferramenta, como “receita” para entender e viver no mundo. Ainda de acordo com o autor, as “receitas” formam o que se denomina senso comum. Elas trazem “instruções” de como agir e “viver bem”. As receitas são práticas, pois o cotidiano traz a necessidade de atitudes concretas.

Ainda no senso comum, encontramos o conhecimento das relações causais, da aceitação de costumes e hábitos, das sequências do mundo real que são simplesmente aceitas como fatos, sem reflexão³⁰. Dentro desse processo também surge a distinção entre “nós” e “eles”. Tal diferenciação coloca o “nós” como o grupo do qual nos sentimos parte e “eles” como os grupos distantes, que não acessamos e com os quais nem queremos ter contato. O antagonismo define-se então como uma forma de ler a realidade, de “cartografar o mundo”³¹.

Em contrapartida, no processo de idealização do real parte-se do princípio de construção da realidade a partir de ideias imaginadas, que não correspondem à totalidade do mundo. Rubem Alves recorre à ideia do raciocínio indutivo, que segue linearmente do “conhecido ao desconhecido, do visível ao invisível”³². Temos conclusões e previsões sobre o futuro a partir do que conhecemos no passado. A intenção é seguir um caminho mais seguro de entender o real, sem erros. A indução não nasce apenas da progressão das ideias (a causa e o efeito), mas traz a urgência de conhecer os fatos.

No outro extremo, encontramos a conceituação de desconstrução do real que também propomos como análise final neste trabalho. Quando deixamos de buscar o conhecimento de forma instrumental, prática, como uma “receita” do que fazer e como fazer e, ao contrário, demonstramos interesse em compreender o mundo, “pulamos dos fatos para a interpretação”³³. Desta forma, o real pode ser desconstruído a partir da interpretação de suas bases. Da compreensão que vai além da relação causa e efeito. O processo de desconstrução do real implica também questionar o que é sabido, o que é familiar. Bauman usa o termo “desfamiliarização”³⁴. Os conceitos de naturalização, idealização e desconstrução do real foram sintetizados na Figura 3.

29. ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 31.

30. *Ibidem*.

31. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p. 39.

32. *Ibidem*, p. 94.

33. ALVES, Rubem. *Filosofia... Op. cit.*, p. 112.

34. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. *Aprendendo... Op. cit.*, p. 19.

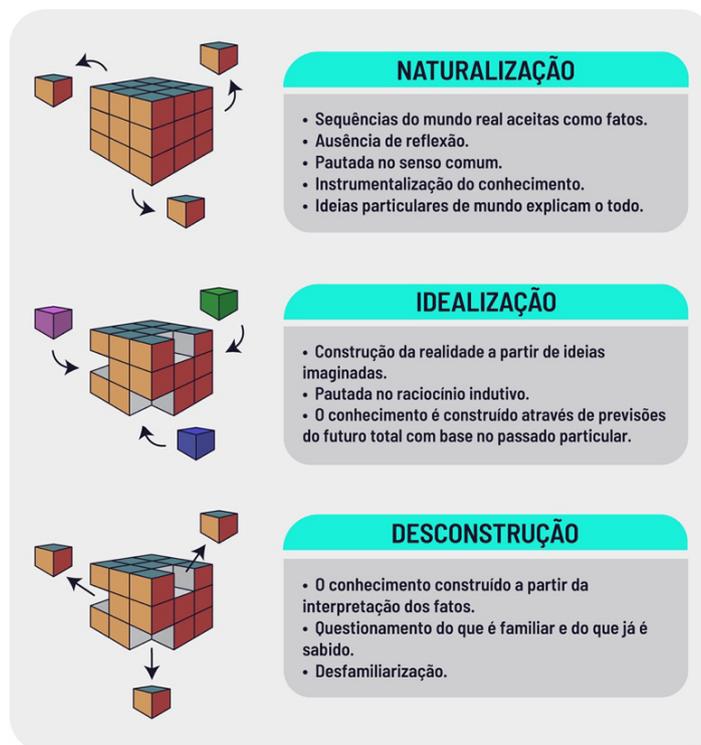


Figura 3: Conceitos de naturalização, idealização e desconstrução do real.

3.1. Metodologia

Foram realizadas entrevistas em profundidade semiestruturadas com os estudantes. As conversas ajudaram a “dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”³⁵. Foram entrevistados 12 estudantes dos três colégios, em julho de 2020, pelo Zoom. É fundamental destacar que, por se tratar de um procedimento desenvolvido com seres humanos, a pesquisa precisou passar pela aprovação do Comitê de Ética. O trabalho está registrado com o número CAAE 28375319.0.0000.0102 e foi aprovado pelo grupo.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os 12 estudantes passaram por uma segunda etapa, a análise de conteúdo, seguindo as técnicas abordadas por Laurence Bardin³⁶. A autora enfatiza que a análise de conteúdo engloba uma série de técnicas que podem ser mescladas e adaptadas, atingindo um vasto campo de possibilidades de aplicação. A análise de conteúdo permite ir além de uma leitura superficial das respostas de uma entrevista, por exemplo. Além disso, enriquece a leitura: “Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?”³⁷.

Nesta pesquisa, as entrevistas passaram por uma sequência de observações. Primeiro foi feita uma leitura fluante, conforme orienta Bardin,

35. POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2018. p. 215-233, p. 216.

36. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

37. Ibidem, p. 34.

a partir de um contato inicial com as entrevistas, permitindo aflorar impressões, observando as temáticas centrais que surgem nas respostas de cada pergunta. Após a análise temática, foram especificados os significados atribuídos em cada resposta, a partir do que a autora define como “características associadas ao tema central”³⁸. As entrevistas foram esquematizadas em tabelas, de acordo com cada pergunta, para facilitar a visualização das similaridades e distanciamentos em cada tema abordado.

A análise das entrevistas passou ainda por uma análise das relações. De acordo com Bardin³⁹, a técnica fornece ferramentas para observar as relações entre as partes da mensagem. A partir disso, foram avaliadas nas respostas dos estudantes a presença ou a ausência de elementos semânticos (determinados verbos, advérbios e adjetivos). Depois disso, verificou-se a frequência dessas palavras. Cada entrevista foi dividida em uma tabela chamada de “unidades de registro”⁴⁰.

Foram entrevistados quatro estudantes de cada colégio, sendo sete meninos e cinco meninas, entre 15 e 18 anos, para se chegar a uma análise mais igualitária, levando em consideração os gêneros. Cada discente será identificado neste trabalho por uma sigla (E1, E2 e assim sucessivamente), uma vez que praticamente todos, exceto um, tinham menos de 18 anos, e a identidade deles, portanto, não pode ser revelada, seguindo os princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos. Todos eram alunos do ensino médio, do segundo ou terceiro ano e, portanto, tinham ao menos uma experiência de produção de roteiro de vídeo. Neste ponto é importante ressaltar que a pesquisadora reconhece a limitação da pesquisa, porque foi necessário contar com o auxílio dos docentes para a seleção dos alunos. No entanto, foram estabelecidos alguns requisitos para que isso fosse feito: os alunos deveriam ter a experiência com produção de vídeo; ser aluno do respectivo professor neste ano e ser comunicativo, já que seria realizada uma entrevista e sem isso seria impossível tornar a coleta de material satisfatória.

A pesquisadora seguiu um roteiro com 27 perguntas, numa entrevista semiestruturada, dividida em três grandes temas: percepção da Filosofia, produção de vídeos e avaliação do processo. Foram 14 perguntas no total. As conversas também foram gravadas em vídeo e duraram em média uma hora.

4. A EXPERIÊNCIA DA OLIMPÍADA FILOSÓFICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Todos os estudantes deixam claro, desde o início das entrevistas, que a Filosofia ingressou na vida deles de uma forma particular e remetendo ao cotidiano. Há a presença frequente da ideia de que a Filosofia auxiliou principalmente nas relações interpessoais. A comunicação entre eles e com a comunidade também foi aprimorada.

38. *Ibidem*, p. 51.39. *Ibidem*.40. *Ibidem*, p. 50.

4.1. Percepção da Filosofia

A maioria dos estudantes entrevistados afirma que, entre os conceitos mais marcantes apresentados na disciplina, estavam aqueles relacionados a violência (colonizador e colonizado e os tipos de violência descritos por Marilena Chaui), a ética, moral, a busca pelo conhecimento e o questionamento ao senso comum (Mito da Caverna de Platão) e a diversidade de falácias. Conforme pontua o aluno E12: “você tem que conhecer mais das coisas antes de julgar”, relatando que a Filosofia trouxe mais discernimento principalmente com relação às situações vivenciadas no dia a dia.

A aplicabilidade dos conceitos aprendidos em Filosofia na vida cotidiana está associada principalmente à relação do eu com o outro, numa visão micro. Perceber o outro e respeitá-lo estão entre os aprendizados mais marcantes reafirmados pelos estudantes no dia a dia e na relação com as pessoas. O relacionamento com a família, com os amigos e as pessoas próximas e a atitude de não julgar o outro terminam o ranking das principais contribuições que a disciplina trouxe para a realidade desses alunos do ensino médio. Conforme destaca o E6: “a Filosofia mostra que você está buscando uma taça de conhecimento numa sala escura que tem várias outras taças e você nunca vai saber qual é a certa. Isso mostra que você não está certo o tempo todo e você não precisa provar que está”. Relatos como “a Filosofia me ensinou a pensar um pouco antes de agir”; “não julgar as coisas”; “pensar fora da caixa”; “não julgar o que o outro considera certo” trazem na essência a mesma reflexão sobre como a Filosofia impacta a vida de cada um deles seguindo a mesma lógica da percepção “eu em relação ao outro”.

A construção da identidade passa pela percepção do diferente. Conforme explica Tomaz Tadeu da Silva⁴¹: “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outricidade (ou da diferença)”. Porém, classificar e normalizar revelam a presença do poder nas relações sociais e culturais. Debateu-se anteriormente neste trabalho que a escola deve ir além e propor o questionamento aos alunos sobre a formação dessas identidades e da diferença a partir das instituições que envolvem a criação de cada uma delas. O jovem enxergar o outro pode ser o primeiro passo neste caminho.

Alguns jovens também trazem nas falas o discernimento de que os conceitos trazidos pela disciplina estimularam a busca pela melhor expressão comunicacional. O E5 afirma: “eu deixei de fazer alguns comentários porque vi que estava ofendendo outra pessoa”. Na mesma linha de raciocínio, E8 pondera: “agora sempre que vejo alguma coisa que me interessa, eu procuro pesquisar mais, pensar mais antes de dizer alguma coisa, pra usar as palavras certas e a forma correta de se expressar”. O aluno E11 dá um exemplo prático: “eu comecei a perceber as falácias que outras pessoas falavam e que eu mesmo falava... tem falácias que o pastor fala e eu fico pensando...”.

41. SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. xx-xx, p. 79.

4.2. Processo de produção dos vídeos

A criação dos vídeos é toda feita em grupo. Apenas uma das alunas entrevistadas fez a atividade individualmente neste ano, por conta da pandemia. Ainda assim, a produção envolve a confecção prévia de um roteiro. É interessante observar que a maioria dos jovens elaborou o roteiro remetendo a situações já vivenciadas no âmbito familiar e entre os amigos, no ambiente escolar. Conflitos com os pais ou parentes e bullying são inspirações frequentes, por isso, é possível perceber que a violência ocupa grande parte dos roteiros produzidos pelas equipes. A mídia televisiva e as redes sociais digitais também são usadas como contexto para a exemplificação dos conceitos trabalhados na disciplina de Filosofia.

A estudante E5 relata que a criação dos personagens do vídeo partiu de experiências de integrantes da equipe, que, assim como ela, já haviam sofrido bullying. Nas palavras dela “o que a gente percebeu é que o bullying acontece porque uma pessoa não é igual a outra. E, às vezes, as pessoas querem que a gente siga um padrão”. Outro aluno, E8, comenta que “todo mundo já sofreu algum tipo de bullying”, e vai além, apontando que é fundamental não apenas se opor à violência, mas lutar contra ela: “nos baseamos nos conceitos da Chauí, de ser contra a violência e não ficar só ‘ah, eu não gosto disso’, mas lutar contra, pra ser também uma pessoa antiviolência”.

A produção do roteiro em equipe teve impasses para oito dos 12 alunos. A divergência de ideias e de como concretizar o que estava no papel foram apontadas como principais dificuldades na hora de trabalhar em grupo. Cada grupo optou por um caminho para solucioná-las. Daqueles que tiveram problemas para lidar com as opiniões diferentes, sete apresentaram soluções democráticas, como: dividir previamente as funções de cada um no projeto (uma dupla escreve o roteiro, outra cuida da produção, filmagem e edição etc.); fazer reuniões e debates para que cada um pudesse expor sua opinião e para que se chegasse num consenso; testar conceitos diferentes e como eles poderiam ser inseridos num roteiro representado na vida real; incluir todas as ideias apesar das divergências; votação das melhores criações. Os dois alunos que relataram a dificuldade da falta de participação dos colegas afirmaram que o problema foi solucionado simplesmente excluindo das decisões quem estava passivo e determinando verticalmente como seria o roteiro. Nesta pergunta, muitas respostas surgiram embasadas nos verbos “fazer” (fez, feito, fazendo, fazia, fazemos, fizemos), ter (teve, tinha, tem, tivemos, temos) e “ir” (fomos, foi, fui, ia), novamente remetendo à atividade prática. O uso frequente desses três verbos também pode indicar o vocabulário mais restrito dos estudantes. Os advérbios de intensidade foram os mais frequentes novamente, com 39 ocorrências.

4.3. Avaliação da produção

As respostas dos estudantes com relação aos temas filosóficos que hoje estão mais claros por causa da produção audiovisual e que os fazem sentir

mais segurança para falar sobre seguem uma linha muito semelhante. Dos 12 jovens entrevistados, cinco apontaram que estão mais seguros para tratar de assuntos que abordem o “eu” e o “outro”. As percepções do próximo, da comunidade ao redor, dos colegas em sala de aula e da família em diferentes circunstâncias foram apontadas como diferenciais trazidos pela atividade com audiovisual.

Nas respostas fica evidente que os estudantes passaram a ter uma postura mais crítica e também acolhedora, respeitosa, do próximo e das diferenças de pensamento. Entre as falas, destacam-se: “Eu estou muito mais preparada para questionar o discurso do outro”; “eu não entendia como uma pessoa poderia se ofender com uma simples piada”; passou a “perceber mais as pessoas que estão em volta”; “a gente conseguiu ver além do que a gente vive no cotidiano”; “esse trabalho foi importante para eu aprender a pensar por mim mesmo”.

No total, três estudantes relatam que aplicar a Filosofia na “vida real” influenciou na relação com o outro, mais no sentido mais amplo, partindo daí para uma visão um pouco mais macro do que a dos colegas. A postura do colonizador ante o colonizado, a luta contra a violência (não apenas com uma postura pacífica de não praticar a violência, mas lutar contra ela) e a reflexão sobre o consumo dos padrões criados pelos influenciadores digitais revelam a descoberta de novas formas de ler o mundo por parte desses jovens, com muito mais senso crítico, demonstrando ainda a desfamiliarização com o que eles estavam acostumados a pensar e como estavam acostumados a agir. Uma das jovens, identificada como E12, relata que, a partir da reflexão trazida pela produção do vídeo sobre o mito da caverna, ela passou a mudar a postura diante dos influenciadores do Instagram. Ela diz: “comecei a ver os influenciadores com outro olhar. Eu ficava muito focada naquilo, que eu queria ser igual, mas agora eu percebo que não é mais essa realidade”. O estudante E4 deixa claro que compreendeu o conceito de colonizador e colonizado: “O colonizador é o que persegue os ‘índios’, negros e a classe operária. Os colonizados estão submissos, sofrem abuso de autoridade”.

Para quase todos os alunos (11), a produção de vídeos em sala de aula é uma atividade que mescla Comunicação e Filosofia. Criar um roteiro e pensar em situações concretas do dia a dia para fazer conexões com os conceitos favoreceu o entendimento da Filosofia, ajudando a “elaborar o pensamento” e “saber argumentar”, além de “compreender o outro e não julgar”. Algumas afirmações ressaltam que a utilização da linguagem audiovisual possibilita que a vida real seja objeto de análise e reflexão dos estudantes, conectando ideias de filósofos de séculos passados ao cotidiano dos jovens. A estudante E2 relatou: “quando eu olhava a Filosofia não parecia ser algo tão prático e diário. Quando a gente abordou o audiovisual se torna mais próximo, porque está na sua vida ali”. A outra discente, na mesma linha de raciocínio, explicou que “mudei totalmente o que eu pensava. A gente montou o roteiro e fomos fazer o vídeo e pensamos: nossa! O que esse filósofo falou há 300 anos está servindo para agora, está acontecendo no nosso dia a dia!”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa reiterou que o uso do vídeo em sala de aula, na produção de materiais pelos estudantes com a intermediação dos docentes, pode ser uma ferramenta importante no desenvolvimento do senso crítico, no estímulo ao olhar desconstruído da realidade por parte dos jovens. Além disso, a atividade propulsiona o protagonismo juvenil, em suas mais diversas facetas. O jovem aprende a interpretar os textos filosóficos, a explicar os conceitos da disciplina e a visualizar os conteúdos de forma concreta no dia a dia, na comunidade em que estão inseridos.

As conversas com os estudantes deixaram claro que a Filosofia ingressou na vida deles de forma muito particular, sempre relacionada ao cotidiano. A aplicabilidade de tudo o que é aprendido em sala de aula remete basicamente ao outro, numa visão micro. O conhecimento é construído do sentido denotativo (dicionarizado) para o conotativo (subjeto). Entre os aprendizados mais marcantes estão a percepção do outro e o respeito ao próximo.

A produção do vídeo auxiliou a tratar de assuntos que envolvem o “outro”. As percepções da comunidade, da família e dos colegas foram acentuadas. Além de serem incentivados a ter uma postura mais crítica (analisando, por exemplo, a fala do outro, encontrando falácias no discurso alheio), os jovens relatam que passaram a ser mais acolhedores e respeitosos com as opiniões diferentes. Alguns alunos também demonstraram que a percepção da realidade macro foi alterada, numa desfamiliarização⁴² com conceitos antes aceitos por eles. A luta contra a violência; a crítica à postura do colonizador ante o colonizado e aos padrões de consumo estabelecidos pelos influenciadores são sinais que podem indicar a desconstrução do real por parte dos estudantes.

A Olimpíada Filosófica e a prática dos docentes em sala de aula até a gravação dos vídeos pelos alunos deixam claro que é preciso sensibilidade em sala de aula. O professor precisa saber ouvir o estudante, seus problemas, seus questionamentos. Eles já têm uma forma de ler o mundo que precisa ser considerada. O aprendizado não deve ser unilateral – ensinar jamais será transferir conhecimento⁴³. A escola é capaz de incentivar a diversidade, partindo do reconhecimento e da valorização das identidades dos estudantes⁴⁴. Para ter êxito no ensino de uma disciplina tão complexa, discente e docente se unem num processo de colaboração – o jovem tem o anseio de encontrar no seu cotidiano exemplos para aplicação do que é debatido em sala de aula. E a atividade dá frutos – os estudantes foram quase unânimes em afirmar que a produção do vídeo auxiliou a compreender o próximo e a respeitar as divergências. Senso crítico, tolerância e altruísmo são aprendizados que devem ficar gravados por toda vida.

Ainda que a comunicação e a tecnologia tragam novas possibilidades para a escola e a instituição não seja, isolada, a única “detentora” do saber⁴⁵, é preciso destacar que elas, por si só, não promovem o protagonismo juvenil. Muitos jovens têm o domínio da ferramenta – sabem gravar vídeos para redes

42. BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo...** Op. cit.

43. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

44. MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

45. MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios...** Op. cit.

sociais digitais, por exemplo. Entretanto, demonstram um certo bloqueio ao se depararem com a possibilidade de criar algo totalmente novo a partir da Filosofia e do cotidiano. Outra questão é o uso das demais linguagens para a produção do vídeo. Saber elaborar um roteiro, organizando as ideias no papel, faz parte do aprendizado e promove o pensamento crítico antes da execução de uma atividade que envolve tecnologia. É neste ponto que o professor mediador merece ainda mais atenção. É ele quem irá conduzir as atividades, numa ponte entre o conhecimento e a prática, projetando o jovem para além do que ele já possui – seja pelo que já adquiriu na escola, seja pelas experiências de vida. Professor e aluno devem trabalhar juntos⁴⁶.

Nenhuma máquina, nenhuma plataforma digital ou aplicativo pode tomar o lugar do professor. A pandemia provou o que diversos estudos da área da comunicação e da educação já mostravam – a tecnologia traz facilidades, mas jamais substituirá o contato real e a intermediação do docente. Diante do ensino remoto, até mesmo uma atividade tecnológica (como a gravação dos vídeos) sofreu entraves por conta do distanciamento. Alunos que não conseguiram gravar os vídeos por conta da pandemia relataram nas entrevistas que foi muito difícil desenvolver a atividade e até mesmo entender todos os conceitos em profundidade pela impossibilidade de estar na sala de aula.

Por fim, é necessário frisar que a experiência da Olimpíada Filosófica contribui para a construção das percepções do real. O estudante que é incentivado a participar deste processo tende a ser mais responsável pelo todo. É compreendendo que existe unidade na diversidade que o jovem se insere na sociedade e pode se tornar um cidadão que reflete sobre os temas que permeiam o seu cotidiano⁴⁷. O caminho para o protagonismo juvenil semeia a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Pesquisa sobre ensino remoto na educação básica**. São Paulo: Abed, 2020. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/Pesquisa_Educacao_Basica_ABED_Casagrande.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BRENNER, Ana Karina. Jovens e militância política. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 31-54.

46. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação...* Op. cit.

47. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NÚMERO de colégios ocupados no Paraná passa de 250, diz movimento. **G1**, Curitiba, 13 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/numero-de-colegios-ocupados-no-parana-passa-de-250-nesta-quinta.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

ENNE, Ana Lucia Silva. Conexões entre juventude, consumo e mídia: múltiplas formas de atuação e apropriação. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 131-155.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 29 jul. 2019.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 18, p. 51-61, 2000.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 211-229.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Didática e metodologia do ensino de filosofia no ensino médio**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

PAIS, José Machado. De uma geração rasca a uma geração à rasca. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 71-95.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola. *In*: CARRANO, Paulo (org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisa em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: Editora da UFF, 2014. p. 259-278.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, 2018. p. 215-253.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2001.

Simón Rodríguez, educador do século XIX: leitura histórica de uma experiência tecnocultural

Adrian Padilla Fernandez

Doutor e mestre em Jornalismo pela USP. Professor-pesquisador do Cepap e da UNESR (Venezuela). Professor visitante sênior do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira da Universidade Federal de Roraima.

E-mail: adrianpadifer@gmail.com

Resumo: Simón Rodríguez, desde o período colonial espanhol, reivindica a dialética entre educação e comunicação como fator-chave do pensamento crítico-original e condição necessária para o surgimento de novas repúblicas. Neste trabalho propomos uma leitura histórica da compreensão do mestre Rodríguez sobre a importância das tecnologias de comunicação de sua época. A recorrência de Simón Rodríguez, em seus textos, ao que é escrito, publicado e divulgado, como parte fundamental dos processos de estruturação da opinião pública e da percepção do que é público na configuração da realidade social, nos fala de sua avaliação da sociedade e da sua valorização da centralidade tecnológica comunicacional, como foi a imprensa no século XIX, época em que viveu.

Palavras-chave: Simón Rodríguez; educação; práticas tecnoculturais.

Abstract: Simón Rodríguez, since the Spanish colonial period, claims the dialectic between education and communication as a key factor of an original-critical thinking and a necessary condition for the emergence of new republics. In this work we propose a historical reading of the comprehension of master Rodríguez about the importance of the communication technology of his time. The return of Simón Rodríguez, in his texts, to what is written, published, and divulged, as a fundamental part of the structuring processes of the public opinion and of the perception of what is public in the configuration of the social reality, it tells us about its evaluation of society and its valuing of technological centrality, as was the press in the 19th century, at the time he was alive.

Keywords: Simón Rodríguez; education; technocultural practices.

1. INTRODUÇÃO

*La razón cumple con su encargo diciendo que,
para gozar de los bienes de la libertad,
la imprenta no debe tener otros límites
que los que pone el respeto debido a la sociedad¹.*

Ao propor uma imersão reflexiva na dimensão da educomunicação, tomando como referência fundamental o pensamento de Simón Rodríguez, pretendemos abordar uma problemática que sugere uma leitura não linear de um tempo histórico – na sua passagem de dois séculos –, focalizando nosso olhar no dinamismo das práticas sociais envolvidas em seus processos educacionais e comunicativos.

Compreendemos a intersecção de campos do conhecimento – educação e comunicação – como um espaço no qual se desdobram relações complexas, tecidas no cotidiano público e privado com a intermediação de tecnologias diversas. Também entendemos essa intersecção como história e memória, cultura e expressão dos sentimentos mais íntimos de uma sociedade.

Podemos afirmar que todo tempo histórico dispõe de um componente tecnológico comunicacional que é, de forma relevante, configurador das subjetividades sociais, as quais expressam as marcas do período. Nesse sentido, ao se tentar um balanço das tecnologias que tiveram um impacto significativo nos processos sócio-históricos, devemos nos referir ao desenvolvimento tecnológico da informação e comunicação. É assim que reconhecemos a centralidade tecnológica da imprensa desde sua invenção no final do século XV no Ocidente², fundamental para a promoção da atividade editorial e jornalística, com o seu consequente impacto na cultura do livro, na educação e na atividade política.

O predomínio tecnológico da imprensa escrita estendeu-se ao longo de muitos anos, sendo fundamental para a sociedade dos séculos XVIII e XIX. Consideramos que o uso da tecnologia gera conhecimentos e relações que definimos como práticas tecnoculturais. Com isso, nos referimos a uma complexidade que abarca a dinâmica dos sujeitos sociais em sua relação com – e por meio – da mídia. Se ampliarmos essa visão para a contemporaneidade, estaríamos vendo como o uso das diversas tecnologias comunicacionais (mídia escrita, rádio, televisão, multi e transmídia da internet) constituem práticas sociais com centralidades midiáticas configuradoras dos sujeitos nos seus contextos históricos.

A partir de uma leitura histórica não linear, localizamos o educador, escritor, artesão, filósofo e político Simón Rodríguez como um sujeito do século XIX que teve consciência e sensibilidade sobre a linguagem, a tecnologia e, sobretudo, sobre as suas implicações políticas, sociais e culturais.

2. BREVE PERFIL BIOGRÁFICO³

Simón Rodríguez nasceu em Caracas, em 1771⁴. Órfão, foi criado por Caetano e Rosália Rodríguez que o acolheram como filho, e sua educação esteve a cargo

1. RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas**. Caracas: Uners, 1975, p. 410.

2. Há evidências de que na sociedade chinesa, antes da europeia, trabalhava-se com as técnicas de reprodução gráfica. Já no século IV, são conhecidos os volumes de papel esfregado em placas de metal ou madeira com textos e desenhos gravados ao contrário. Por volta do século VII, a xilogravura ou impressão usando placas de madeira gravadas eram de uso comum na China. TSIEN, Tsuen-Hsuei. China, inventora del papel, la imprenta y los tipos móviles. **El Correo de la Unesco**, Washington, DC, v. 25, n. 12, p. 4-11, 1972.

3. Entre os biógrafos de Simón Rodríguez se destacam Alfonzo Rumazo González (Equador), Miguel Luis Amunátegui (Chile) e Rafael Ramón Castellanos (Venezuela).

4. Essa é a data que mais predomina nos trabalhos de seus biógrafos, embora alguns afirmem que o ano de nascimento foi 1769.

do tio, que era sacerdote. Nesse tempo, na Caracas colonial viviam os espanhóis e os *criollos*⁵, servidos pelos negros escravizados. Para essa sociedade, o trabalho era uma desonra, e aos filhos da classe dominante se permitia unicamente a carreira militar, além dos postos de mando da vida cotidiana. Havia apenas três estabelecimentos de educação na cidade: o convento dos franciscanos, uma escola pública e a universidade. Simón foi alfabetizado em casa pelo tio, e era um garoto aplicado e observador. Amava ler e devorou cada livro que encontrou na biblioteca familiar. Na Caracas daqueles dias chegavam as ideias dos franceses da Ilustração, como Montesquieu, Voltaire e Rousseau, as quais Simón Rodríguez passou a conhecer. Também tinha acesso aos escritos que chegavam dos Estados Unidos e acompanhou o processo de independência daquele país, bem como a Revolução Francesa. Em vista disso, forjou-se nele o espírito da rebelião.

Em 1791, com apenas 20 anos, conseguiu o cargo de professor numa escola pública, na qual tinha sob seu comando 114 estudantes. Embora não tivesse experiência, Rodríguez observava que o ensino ministrado não tinha um método, e começou a refletir sobre essa deficiência. Como conhecedor de Rousseau, pretendia estabelecer outra relação com os aprendizes, mas acabou prisioneiro das regras. Então, decidiu ensinar alguns deles em sua própria casa, que gradativamente se tornou uma escola. A partir dessa experiência, o tutor de Simón Bolívar propôs que ele assumisse a educação do garoto órfão, então com nove anos. Esse foi o início de um vínculo que se refletiria na vida de ambos os *caraqueños*, com implicações nas lutas de independência da América Latina.

Após 1797, o mestre de Bolívar saiu da Venezuela e, com o nome de Samuel Robinson, fez um percurso de mais de duas décadas pelo Caribe, Estados Unidos e Europa, o qual contribuiu para sua condição de filósofo, político e educador, além de artesão em vários ofícios. Em 1823, retornou à América, especificamente à Colômbia, depois desse longo exílio, no qual amadureceu suas ideias sobre educação e política, nutridas pelo pensamento dos iluministas e de socialistas utópicos como Saint-Simon e Charles Fourier, entre outros autores europeus.

Após seu retorno, Simón Bolívar propôs a Rodríguez que assumisse a tarefa de organizar a instituição educativa nas novas repúblicas surgidas com a independência da América espanhola. Durante vários anos percorreu o território latino-americano (Colômbia, Equador, Bolívia, Chile e Peru) desenvolvendo experiências educativas inovadoras e manifestando de forma permanente e clara um posicionamento político crítico às novas elites, ações que lhe trouxeram inimigos entre os grupos governantes. Faleceu em Amotape (Peru), em 1854. Em seu legado intelectual, deixou importantes marcas textuais que nos permitem afirmar que foi um educador do século XIX.

3. A PALAVRA ESCRITA

Simón Rodríguez reconheceu a relação entre comunicação e educação ao colocar a linguagem como preocupação fundamental da ação educativa⁶.

5. Os *criollos* ou mantuanos, como eram chamados, eram filhos de espanhóis nascidos na Venezuela. Eram ricos e poderosos, embora ocupassem posições subordinadas. Eles rivalizavam com os brancos "puros" espanhóis e aspiravam ocupar seus espaços. Os *criollos*, assim como os espanhóis, desprezavam as raças que consideravam inferiores.

6. RODRÍGUEZ, Simón. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, Tunja, n. 9, p. 105-134, 2007.

Para ele, o discurso de quem ensina deve promover a apropriação da linguagem pelo aprendiz para a expressão de seu pensamento, reivindicando assim a dialética entre educação e comunicação como configuradora de uma educação que transformaria o pensamento colonial, capaz de promover o pensamento crítico necessário para o surgimento de novos republicanos.

Rodríguez entendeu a importância da tecnologia de comunicação de sua época. Isso se refletiu em sua criação intelectual reunida em livros e periódicos. Como escritor, deixou marcas textuais fundamentais, dentre as quais podemos destacar *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* (1794) e *El libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas* (1830). Da mesma forma, destaca-se a obra *Sociedades americanas*, dividida em várias edições, publicadas em Arequipa (Peru), em 1828, Concepción (Chile), em 1834, Valparaíso (Chile), em 1838, e Lima (Peru), em 1842. Nesse texto, Rodríguez insiste na necessidade de encontrar soluções adequadas aos problemas de nosso continente, ideia que sintetiza também em *A América espanhola é original, suas instituições e seu governo devem ser originais e seus meios de fundar um e outro deve ser original. Ou inventamos ou erramos*⁷.

É importante apontar a reiteração à imprensa, aos livros e à escrita como elementos que permeiam múltiplas dimensões, como a da educação, da política e da cultura. Na edição limenha de *Sociedades americanas*, de 1842, Rodríguez afirma que⁸

los AUTORES, que obtienen privilejio de publicación,
PROTESTAN, en las primeras hojas de sus libros,
PERSEGUIR, con todo el rigor de la lei,
a los CONTRAFACTORES de sus obras.

YO NO AMENAZO:

sólo pido, a mis contemporáneos,
una declaración, que me recomiende a la posteridad,
como al primero que propuso, en su tiempo,
medios seguros de reformar las costumbres⁹.

Na introdução ao tratado *Luzes e virtudes sociais*, ele faz uma leitura crítica do uso da tecnologia de impressão que era feito para responder a certas visões e posições que se sustentam sobre o fato social:

En prueba de que, con acumular conocimientos, extraños
al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta
social –véanse los muchísimos sabios malcriados, que
pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de
la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado.
Tampoco son medios de JENERALIZAR
ni pueden suplir por ellos
los continuos actos de PUBLICACIÓN que se hacen
enseñando en Escuelas, Colejios y Universidades
ni los de DIVULGACIÓN
que se hacen por la prensa

7. Idem. *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila, 2004.

8. Decidimos deixar as citações diretas de Rodríguez em espanhol e na forma que foram escritas, uma vez que esse modo de organizar o texto é uma das marcas da sua proposta comunicativa.

9. RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos... Op. cit.*, p. 101.

lo que no es JENERAL
sin excepción

no es verdaderamente PÚBLICO
y
lo que no es PÚBLICO no es SOCIAL¹⁰.

A recorrência de Simón Rodríguez ao que se escreve, se publica e se divulga, como parte fundamental dos processos de estruturação da opinião pública e da percepção do público na configuração da realidade social, mostra sua avaliação da centralidade tecnológica da imprensa na época em que viveu.

Como Samuel Robinson, nome que assume ao sair da Venezuela após o fracasso da conspiração de Gual e Espanha, em 1797, ele mergulha na dimensão idiomática anglo-saxônica nas suas passagens pela Jamaica e pelos Estados Unidos. Nesses territórios, fortalece sua condição de educador e, além disso, de leitor das obras fundamentais de Voltaire, Montesquieu, Defoe e Rousseau. Coerente com sua prática de educação para a vida a partir da ideia de educar a mente e as mãos, dedica-se a conhecer e dominar diversos ofícios. Entre eles se destaca o trabalho de tipógrafo que o coloca no centro da dinâmica tecnológica da imprensa. Segundo Castellanos, foi nas cidades de Baltimore e Filadélfia que adquiriu esse aprendizado por meio da abordagem de uma tradição técnica, escrevendo posteriormente as *Proclamações da Filadélfia*, de 1774 e 1775, documentos fundamentais no processo de independência estadunidense¹¹. O historiador afirma que nesse momento Rodríguez pode ter configurado a sua criatividade, no sentido de que “a arte da escrita precisa da arte da pintura”, que anos depois, em Chuquisaca (Bolívia) e Arequipa (Peru), o aproximaria da produção de livros.

Nesse sentido, o pesquisador venezuelano Pedro Grases, ao se referir à obra tipográfica de Rodríguez, indica que

Cada página é concebida de forma singular e não por capricho, mas tendo em consideração a distribuição tipográfica de espaços, tipo de letra, linhas recortadas, maiúsculas, colchetes, equivalências e até sinais de pontuação para uma melhor compreensão da ideia que pretende transmitir¹².

Com essas referências do trabalho educativo e comunicativo do mestre Rodríguez, pode-se reconhecer um importante antecedente para as propostas educacionais que dois séculos depois se desenvolveram fundamentalmente na América Latina.

4. DISCURSO ROBINSONIANO

No amplo leque de possibilidades a que podemos recorrer para nos referirmos ao cultivo do discurso de Simón Rodríguez como componente constitutivo da prática educacional, consideramos que na construção teórica do Círculo de

10. Ibidem, p. 42.

11. CASTELLANOS, Rafael R. *Simón Rodríguez*. Pensador universal y pulpero de Azángaro. Caracas: Fogade, 2005.

12. GRASES, Pedro. *Simón Rodríguez y la imprenta*. Caracas: Imprenta Nacional, 1954, p. 118, tradução nossa.

Bakhtin¹³ se pode encontrar pistas-chave para uma imersão na sua criação educativa, filosófica e política. Nesse sentido, destaca-se, por um lado, o olhar de Valentin Volóchinov, para quem a palavra é fundamentalmente um fenômeno ideológico:

Toda a realidade da palavra é absorvida pela função do signo. A palavra não contém nada que esteja vinculado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é a forma mais pura e sensível de relacionamento social¹⁴.

Por outro lado, encontramos na obra de Bakhtin o conceito de dialogismo, um princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso¹⁵. O dialogismo interacional leva a uma mudança na concepção tradicional do sujeito, o qual perde seu papel no centro e é substituído por diferentes vozes sociais que o tornam um sujeito histórico e ideológico.

Ao caracterizar o discurso robinsoniano, podemos afirmar que se observa claramente aquele sujeito histórico que enuncia e questiona até mesmo o lugar social do anticolonialismo encarnado nos *padres libertadores*; mostra seu radicalismo e antagonismo às ideias, ações e privilégios da colônia assumidos por alguns chefes após a guerra de independência; propõe, como forma de erradicar a pobreza, a criação de comunidades autossuficientes; e apresenta o conceito de *toparquía* como o exercício de poder com raízes territoriais.

Com Daniel Prieto afirmamos que o discurso do mestre Rodríguez é fundamentalmente político, o que fica claro em toda a sua obra escrita, como ensaios, artigos, textos científicos e produção epistolar¹⁶. Suas propostas pedagógicas, seu raciocínio sobre a sociedade e sua análise das desigualdades entre os diferentes setores da população respondem a uma consequente atitude e atividade política. Em termos de estilo, há uma polêmica permanente com interlocutores que refutam, reagem e até fazem propostas antilibertárias. O autor argentino reconhece na prática de Rodríguez dois tipos de discurso político, descrevendo-a como tal:

O primeiro é orientado para o impacto, o fascínio, o delírio; o segundo para a busca conjunta, percepção crítica, razão. O que concentra todo o poder em um emissor privilegiado, refina palavras como facas, exhibe cenografias, se enche de fogos de artifício e golpes de efeito. O outro compartilha o poder, busca conceitos sem descuidar da beleza, resiste a jogos cenográficos e ao efeito. A pessoa viaja pelas superfícies, detém-se aqui ou ali para levantar uma onda mais ou menos esplêndida, para mostrar uma joia, e então continua seu caminho em busca de algum outro objeto mágico. O outro pede profundidades, contextos, história; ele sabe que além das exceções existe o fluxo de eventos e seres, cheios de complexidade, ricos em luzes e trevas. Prega um, educa o outro¹⁷.

Em seu texto *Luces y virtudes sociales*, Rodríguez refere-se à importância da forma no discurso, não como formalismo e sim como um jogo de sentidos, isto é, como geradora de sentidos¹⁸. Ao mostrar as chaves da sua proposta discursiva, dá ênfase à forma, que define como um modo de existir:

No se trata de la importancia de la Palabra porque

13. Experiência teórica russa na qual os trabalhos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936), Pável N. Medviédév (1891-1938) etc. dialogam entre si, fortalecendo uma concepção de linguagem na busca de um método sociológico singular. Essas contribuições apontam para a construção de conhecimento linguístico, literário e filosófico. Nesse sentido, os textos por eles produzidos, seja da linguagem artística ou cotidiana, oferecem caminhos para uma teoria do discurso, pertinente para as humanidades em geral.

14. VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 36.

15. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

16. PRIETO, Daniel C. **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Caracas: Texto, 1987.

17. *Ibidem*, p. 78, tradução nossa.

18. RODRÍGUEZ, Simón. **Obras...** Op. cit.

No hay quien no la conozca
La importancia de su PINTURA
la conocen pocos bien
muchos... ni piensan en ella
no obstante
Se puede pintar sin hablar
pero no se puede hablar sin pintar¹⁹.

O escritor se refere também ao resgate da página como um espaço visual: o pintar que propõe é uma chamada a subverter a monotonia das linhas dos livros, proposta coerente com a leitura em totalidade da própria situação social. A pintura com a palavra está mais próxima da expressão oral, de uma eloquência fundada em princípios, de uma retórica educativa para os setores que ainda não estão fora da ignorância e de uma apresentação de temas por aforismos para os que já sabem. De igual modo, Rodríguez mostra interesse pela expressividade oral tanto na leitura dos textos quanto na interação com a vida cotidiana e dinâmicas educativas. Ele sublinha o drama, a eloquência, a ironia que dão tempos e tons para configurar – pintar – os discursos.

Na mostra das estratégias discursivas de Simón Rodríguez, destaca-se a encenação do que os teóricos do Círculo de Bakhtin chamam de discurso autoritário e discurso poético: por um lado, o autoritário, ou monofônico, é aquele que não apresenta as diferentes vozes em conflito e as diferentes posições que compõem o discurso, mas se mostra como o discurso da verdade única; por outro lado, o discurso poético, ou polifônico, é aquele que representa o diálogo intertextual, as complexidades e contradições dos conflitos sociais. No discurso robinsoniano uma poética indiscutível se revela com o desdobramento de uma retórica educacional na qual a palavra falada e escrita, a metáfora criativa, a ironia inteligente etc. são relevantes. Ressalta-se, ainda, os expressivos recursos gráficos que subverteram a ordem monótona nas páginas impressas e a organização geral do texto.

Angel Rama afirma que o educador e filósofo venezuelano propôs não uma arte de escrever, mas uma arte de pensar, e subordinou a escrita – em sua forma expressiva peculiar – usando diferentes tipos de letras, chaves, parágrafos e ordenamentos numéricos, a fim de distribuir a estrutura do pensamento no espaço²⁰. A formação discursiva que cultivava Simón Rodríguez é anticolonialista, autônoma e criativa. O lugar de enunciação no discurso robinsoniano é a república, tanto na América espanhola como em outras latitudes, e uma de suas marcas textuais mais fortes é a originalidade, é pintar o pensamento próprio sofrendo o risco de cometer erros. “Inventamos ou erramos”, disse de forma contundente.

5. EDUCAÇÃO E TRÂNSITOS EMANCIPATÓRIOS

Toda a atividade educativa de Rodríguez foi inspirada por um projeto libertador não somente do domínio político-econômico do poder colonial,

19. *Ibidem*, p. 151.

20. RAMA, Angel. La ciudad escrituraria. In: RAMA, Angel; SOSNOWSKI, Saúl; MARTÍNEZ, Tomás E. (org.). *La crítica de la cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985. p. 3-18.

mas sobretudo do pensamento e da compreensão da realidade social e cultural. Ali dirigiu suas palavras e ações para a desconstrução dos imaginários sociais que, por meio de usos e costumes, consolidaram o arcabouço do senso comum de dependência e a reprodução da lógica dominante.

A linguagem é uma preocupação fundamental em seu trabalho educativo, e por isso Rodríguez deixou claro que o discurso de quem ensina deve promover uma apropriação crítica do educando para a expressão de um pensamento original, autêntico e próprio e para o surgimento de novas e novos republicanos.

Nessa visão crítica, ele propõe a incorporação do entendimento semiótico para ler com sentido os textos que nos habitam e falam sobre a vida de todos. Insiste também em apelar a um refinamento do olhar e do pensamento que nos permita perceber as diferenças que distinguem um objeto material de outro como forma de fugir da ignorância, a qual dá frutos para quem defende a permanência e rejeita as transformações. Nessa relação com a linguagem, o mestre Rodríguez enfatiza a materialidade textual do conhecimento (livros) e a intermediação tecnológica (imprensa) que o torna possível. Exige o desenvolvimento de uma verdadeira política e de uma verdadeira gramática e, nesse sentido, afirma:

A discutir estas cuestiones son llamados
 TODOS los hombres que se creen con derecho á
 INFLUIR
 POR SUS LUCES
 y éstos son

los que están convencidos de que
 el BIEN SOCIAL depende del SABER

los que saben, que la República de las Letras
 se compone de los que LEEN
 que no hay qué LEER si no se ESCRIBE
 y que la pluma de la filosofía es
 la imprenta

los que saben, que al que escribe
 no se le ha de MOVER LA MANO
 ni al que dicta se le ha de distraer
 con conversaciones ajenas al asunto
 á los que saben que sin Libros no habría ciencias, y sin
 ciencias no habría Sociedad²¹.

Simón Rodríguez também defende a educação popular para a formação geral de toda a população e como meio de alcançar o bem-estar social, o qual é conquistado pela harmonização dos sujeitos na sua relação com a natureza; destaca a importância do lugar onde o natural é encontrado e o social acontece; confronta a escola europeia com um modelo original americano que ele

21. RODRÍGUEZ, Simón. In-ventamos... Op. cit., p. 90.

chama de *escuela social*, lugar de outras Luzes. Nesse espaço, além de promover a aprendizagem de filosofia, ciências naturais e línguas, inclusive as originais das populações indígenas, em detrimento do latim, que, segundo ele, deveria ser do interesse de quem quisesse se ordenar como clérigo. Foi assim que propôs essas ideias nas instâncias do poder público que ocupou e, também, na sua prática como educador, enquanto as condições o permitissem. Na sua concepção de *maestranzas* encontramos referências importantes para escolas de artes e ofícios e escolas técnicas que surgiram posteriormente.

Segundo Walter Omar Kohan, Rodríguez acredita e trabalha em uma educação para pessoas críticas, pensantes e reflexivas. Nesse sentido, aprecia estudantes irreverentes muito mais do que os dóceis; aposta naqueles capazes de recriar o pensamento, a vida, a ordem social. O mesmo pede ou exige dos professores. É o que ele também oferece em sua prática pedagógica e em sua vida:

Simón Rodríguez é um irreverente, iconoclasta. Não pensa no que se deve pensar, não vive como se deve viver, não atua como se deve atuar. Pelo contrário, centra precisamente a sua missão educativa em inverter boa parte dos valores que sustentam a sociedade colonial, para que ela se torne uma verdadeira República. Ele faz isso de várias maneiras, incansável, obstinado, teimoso²².

Para Kohan, essa personalidade de Rodríguez se mostra em seus escritos, tanto nos textos mais programáticos quanto em suas cartas, nas grandes ideias e nos pequenos detalhes²³. Em seus textos, é um crítico feroz e insistente daqueles que não entendem o que é preciso fazer na América. Em uma série de gestos, afirma sua visão crítica do mundo de modo consistente e corajoso.

Essa experiência educativa de Simón Rodríguez se redimensiona dois séculos depois. Os desafios que marcaram o seu projeto pedagógico e político continuam presentes para educadores e educadoras do século XXI que propõem a emancipação no âmbito educacional. Trata-se de fortalecer um pensamento crítico perante uma hegemonia globalitária, levando em conta um desenvolvimento tecnológico que atravessa toda a realidade social, com ênfase nas dinâmicas educativas. A imprensa do século XIX, que está no centro da ação educativa e do pensamento político-filosófico de Rodríguez, pode ser comparada às tecnologias digitais da atualidade. Estas permitem as múltiplas telas que geram a *deslocalização* e o *descentramento* da educação, a qual não acontece só na escola nem tem o livro como único instrumento para a aprendizagem.

6. TOTALIDADES COMPLEXAS

No trabalho de Rodríguez também identificamos uma perspectiva complexa que se opõe à fragmentação e às parcialidades que afetam a percepção da realidade e os processos de aprendizagem. O filósofo refere-se à necessidade de conhecer a totalidade das condições do fato social, para o qual deve almejar uma educação que leve em conta a complexidade da natureza e das relações sociais. Nesse sentido, propõe:

22. KOHAN, Walter O. *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Caracas: Edea: UNESR, 2014, p. 100, tradução nossa.

23. *Ibidem*.

1er. PRINCIPIO

No hay objeto aislado; el más independiente, al parecer, tiene Relaciones-En los esfuerzos que hacemos para aislarlos está el trabajo de ABSTRAER. En no perder contigüidades ni adyacencias, consiste la capacidad del sentido = esto es lo que en los juicios llamamos DISCRECIÓN²⁴.

Fala-nos de contigüidades e adjacências para identificar o contexto que possibilita o significado. Ou seja, é nessa dimensão que se torna possível pensar na totalidade, no reconhecimento e na valorização de todos os elementos de um processo. E adiciona:

2do. PRINCIPIO

El movimiento más libre tiene dependencia=
la parte moviente
el todo al que pertenece
el lugar, el tiempo, el modo
son circunstancias
y los objetos presente
Si en lo que enseñamos o queremos aprender
Falta UNA SOLA relación o circunstancia
Enseñamos o aprendemos MAL –i si observamos
o hacemos observar UNA SOLA,
ni aprendemos ni enseñamos²⁵.

Trata-se de reconhecer a nossa existência num mundo complexo e reforçar a capacidade de olhar e refletir sobre os processos, assistindo à sua contextualização e ao surgimento de novos fatos ao nosso redor, que, relacionados, envolvem novos processos que geram novas circunstâncias. Passados dois séculos, aquele olhar de Rodríguez continua a questionar sobre uma educação que se aproxima da complexidade da vida, promovendo múltiplas estratégias de pensamento, com abstração e desagregação, e simultaneamente refinando a relação, a reflexão e a capacidade de síntese. Isso nos convoca à inovação metodológica, à criação intelectual, ao desenvolvimento de novas escritas, com novas categorias e desdobramentos discursivos que deem conta do dinamismo do qual fazemos parte nesse tempo histórico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a educomunicação como um campo de conhecimento localizado principalmente na América Latina. Ao investigar as experiências que foram e são guiadas sob essa perspectiva, encontramos fortes vínculos com todo o percurso que se fez desde a educação e a comunicação popular. Nessas práxis educativas de emancipação impulsionadas pelos movimentos sociais em todo o território latino-americano e refletidas por educadores de grande importância, como Paulo Freire, Mario Kaplún, Lola Cendales, Alfonso Torres, Francisco Gutiérrez etc., visualizamos a obra de Simón Rodríguez como uma referência fundamental com sua extraordinária validade histórica. Por isso afirmamos que foi um educador do século XIX, ao se apropriar dos recursos tecno-comunicacionais de

24. RODRÍGUEZ, Simón. *Obras...* Op. cit., p. 406.

25. *Ibidem*, p. 406.

seu tempo para educar-comunicando e comunicar-educando, como logo propria Paulo Freire, além de refletir teoricamente sobre o processo educacional. Com essa força, propomos processos formativos que nos permitem compreender e atuar em realidades complexas com suas múltiplas mediações.

Na contemporaneidade a centralidade da mídia é preponderante e, por isso, é definida por alguns autores, a partir de uma perspectiva de determinismo técnico e encantamento tecnológico, como a *era da informação*²⁶. Por outro lado, no campo do pensamento crítico se destacam categorias e conceitos como a *idade mídia*²⁷, de Antonio Canelas Rubim, *o príncipe eletrônico*²⁸, de Octavio Ianni, *comunicação-mundo*²⁹, de Armand Mattellart, e *comunicação como conjunto de práticas sociais*³⁰, de Armand e Michèle Mattelart, que, além do *midia-centrismo*, refletem em profundidade sobre a complexidade do modelo civilizatório do capitalismo globalitário, problematizando as suas implicações tecno-políticas e sociotécnicas.

Na obra de Rodríguez há pistas para ir além do estudo de uma visão de justaposição das dimensões comunicação-educação; trata-se de refletir sobre a incorporação de mídias e tecnologias aos processos educativos, bem como das práticas tecno-culturais, transversais na aprendizagem social contemporânea. Esse pensamento cultivado no século XIX nos leva a considerar que o fundamental é o desdobramento de estratégias de aprendizagem que problematizem o lugar de enunciação – isto é, modos de pensar, ser e estar no mundo – presente nos discursos e também nos modos de produzir sentido, de nomear (linguagem) e de nos relacionar. É uma reflexão sobre a perspectiva educacional que envolve outras sensibilidades e racionalidades comunicativas.

No centro desse contexto devemos transcender a decodificação dos discursos que circulam em diversos formatos e a velocidades vertiginosas, para colocar as palavras que nos permitem moldar nosso destino no momento em que uma emergência planetária nos chama a abrir os caminhos do alternativo, do autêntico, do original. Esses caminhos se harmonizam por um mundo melhor para os povos entre si e em sua relação com os ambientes integrais – naturais, sociais e culturais –, tal como pensado por Simón Rodríguez no século XIX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTELLANOS, Rafael R. **Simón Rodríguez**. Pensador universal y pulpero de Azángaro. Caracas: Fogade, 2005.

GRASES, Pedro. **Simón Rodríguez y la imprenta**. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOHAN, Walter O. **El maestro inventor**. Simón Rodríguez. Caracas: Edea: UNESR, 2014.

26. MCLUHAN, Marshall; POWERS, Bruce R. **La aldea global**: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa, 1995; TOFFLER, Alvin. **La tercera ola**. Bogotá: Plaza & Janés, 1980; LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. México: Antrhopos, 2007.

27. CANELAS RUBIM, Antônio A. (org.). **Idade mídia**. Salvador: EDUFBA, 1995.

28. IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

29. MATTELLART, Armand. **Comunicação-mundo**: história das ideias e das estratégias. Petrópolis: Vozes, 1994.

30. MATTELLART, Armand; MATTELLART, Michèle. **Pensar sobre los medios**: comunicación y crítica social. Madrid: Fundesco, 1987.

- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. México: Anthropos, 2007.
- MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **Pensar sobre los medios: comunicación y crítica social**. Madrid: Fundesco, 1987.
- MATTELART, Armand. **Comunicação-mundo: história das ideias e das estratégias**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MCLUHAN, Marshall; POWERS, Bruce R. **La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI**. Barcelona: Gedisa, 1995.
- PRIETO, Daniel C. **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Caracas: Texto, 1987.
- RAMA, Angel. La ciudad escrituraria. *In*: RAMA, Angel; SOSNOWSKI, Saúl; MARTÍNEZ, Tomás E. (org.). **La crítica de la cultura en América Latina**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985. p. 3-18.
- RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas**. Caracas: Uners, 1975.
- RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Caracas: Monte Ávila, 2004.
- RODRÍGUEZ, Simón. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación epublicana. **Historia de la Educación Latinoamericana**, Tunja, n. 9, p. 105-134, 2007.
- RUBIM, Antônio A. C. (org.). **Idade mídia**. Salvador: EDUFBA, 1995.
- TOFFLER, Alvin. **La tercera ola**. Bogotá: Plaza & Janés, 1980.
- TSIEN, Tsuen-Hsuin. China, inventora del papel, la imprenta y los tipos móviles. **El Correo de la Unesco**, Washington, DC, v. 25, n. 12, p. 4-11, 1972.
- VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

Guillermo Orozco Gómez: uma trajetória no campo da comunicação e educação

Adilson Citelli

*Professor titular sênior do Departamento de Comunicações e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP. É coordenador do Grupo de Pesquisa Mecom e bolsista 1B do CNPq. Autor de inúmeros livros e artigos acadêmicos.
E-mail: citelli@uol.com.br*

Wellington Nardes

*Doutorando e mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. É professor da Unifatec e do Ibrate (PR). É membro do Grupo de Pesquisa Mecom.
E-mail: nardes@alumni.usp.br*

Resumo: Publicada em caráter inédito neste número da revista *Comunicação & Educação*, a entrevista de Guilherme Orozco Gómez para Adilson Citelli e Wellington Nardes foi realizada via e-mail e submetida a trocas dialógicas envolvendo entrevistado e entrevistadores. Orozco Gómez elabora reflexões que atravessam os âmbitos da teoria e da metodologia em comunicação; comunicação e educação; lugar das tecnologias em nossa quadra histórica; impactos da pandemia nas escolas do México; desafios presentes e futuros a serem enfrentados pelas unidades educativas formais. Manifesta-se, ainda, acerca da importância que as obras de Jesus Martín-Barbero e Paulo Freire tiveram para o seu amadurecimento teórico e para as pesquisas que continua realizando.

Palavras-chave: Guillermo Orozco Gómez; entrevista; tecnologias; escolas; comunicação e educação.

Abstract: Published for the first time in this issue of *Revista Comunicação & Educação*, Guillermo Orozco Gómez's interview to Adilson Citelli and Wellington Nardes was carried out via e-mail and subjected to dialogic exchanges involving the interviewee and interviewers. Gómez elaborates a set of reflections that cross the theory and methodology of communication; communication and education; the place of technologies in our historical court; impacts of the pandemic on Mexican schools; present and future challenges to be faced by formal educational units. He also expressed the importance that the work of Jesus Martín-Barbero and Paulo Freire had for his theoretical maturation and the research he has been carrying out.

Keywords: interview; Guillermo Orozco Gómez; technologies; schools; communication and education.

1. INTRODUÇÃO

Guillermo Orozco Gómez é um dos nomes mais representativos dos estudos em comunicação na América Latina. O pesquisador mexicano trouxe contribuições importantes para os estudos da interface comunicação e educação – educomunicação – e literacias, com trabalhos teóricos e de intervenção no universo da escola comumente acionados pelos que se dedicam à chamada educação midiática. Ao longo da entrevista é possível identificar fontes que influenciaram o seu percurso intelectual e conceitos e teorias pelos quais transitou nos anos de formação e de maturidade acadêmica. Entre os livros que escreveu destacam-se: *Educomunicação: recepción midiática, aprendizagens e ciudadanía*; *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*; *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*; *Televisión, audiencias y educación*; *Recepción y mediaciones: casos de investigación en América Latina*; *Una coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*.

2. QUEM É GUILLERMO OROZCO GÓMEZ?



Comunicação & Educação: Como foi sua trajetória educativa formal (graduação, especializações, pós-graduações)?

Guillermo Orozco Gómez: Yo hice Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad ITESO, Guadalajara, México, en 1970-1974. Me especialicé en Didáctica por la Universidad de Colonia, en Alemania, en 1976-1977. Cursé la Maestría en Educación en la Universidad de Harvard, en Estados Unidos, en 1982-1983; y Doctorado en Educación por esta misma Universidad en 1983-1987.

C&E: Qual é o seu percurso acadêmico-institucional? Tem vínculos com quais instituições?

GOG: Soy investigador nacional desde 1989 e investigador emérito desde 2018 del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México)¹; profesor titular C en el Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Guadalajara desde 1986; profesor de tiempo variable en la Universidad ITESO, en Guadalajara; y miembro de la Red AMIDI-UNESCO (Alfabetización Mediática e Informacional y Diálogo Intercultural).

C&E: Como foram as suas experiências de pesquisa na Alemanha e nos Estados Unidos?

GOG: Durante los años de estudios doctorales, mi investigación siempre estuvo referida a México. No realicé proyectos de investigación empírica, ni en Alemania, ni en los Estados Unidos. Por supuesto que leí autores alemanes y estadounidenses y de otros países, especialmente de América Latina, que consideré relacionados a mi tesis doctoral. En Harvard, por ejemplo, el filósofo Israel Scheffler de la Facultad de Educación, en la que yo estudiaba, me resultó muy inspirador para entender elementos claves de cómo pensar la ciencia y consecuentemente la investigación científica. Especialmente me inspiró su libro *The Anatomy of Inquiry, Philosophical Studies in the Theory of Science*. Me quedó claro, entre otras cosas, que la clave de la investigación está en las preguntas que el investigador formula, más que en las teorizaciones que la sustentan. Y esto ha sido una enseñanza fundamental para la investigación que he venido realizando a lo largo de mi vida académica. Cuando digo que la clave de la investigación está en las preguntas es porque de las preguntas dependen las respuestas de manera directa. La teorización de un problema o la definición de un tema a ser investigado es importante, por supuesto, pero el contacto directo con los sujetos de la investigación se realiza a través de las preguntas y sus respuestas.

C&E: Quais autores e acontecimentos mais influenciaram sua trajetória formativa? O que o levou a se interessar pela interface comunicação-educação?

GOG: Además del autor mencionado, fueron claves en mi formación y desarrollo posterior como científico social mi director de tesis doctoral, Dr. Noel McGinn, el investigador inglés, Stuart Hall, y posteriormente el español-colombiano Jesús Martín-Barbero y el español Manuel Castells. El gran filósofo de la educación, Paulo Freire, a quien tuve el privilegio de conocer personalmente en Harvard, ya desde antes era para mí un gran maestro y fue el primer gran autor que me ayudó a confeccionar mi aproximación a la educación y a la comunicación. Especialmente cuando leí el libro de Freire *Pedagogía del oprimido*, pensé que de una forma o de otra todos los humanos hemos sido víctimas de opresión y seguimos siéndolo de alguna manera, por lo que necesitamos vivir procesos de liberación,

1. Correspondente, no Brasil, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Nota dos entrevistadores.

permanentemente. No solo física o material, sino sobre todo intelectual y comunicacionalmente. El mundo ha estado y sigue estando lleno de totalitarismos y dominación de distinto tipo y alcance. Es justamente con un proceso comunicativo-dialógico como podemos educarnos para liberarnos. Otras formas de educación pueden ser justamente lo contrario: opresoras, porque son impositivas, dictatoriales, interesadas en imponer información, conceptos o conductas, en vez de motivar a la construcción creativa y conjunta de conocimientos, actitudes y comprensiones. Por eso me pareció que no había posibilidad de educación sin comunicación, y que una comunicación liberadora tenía a su vez que educarnos para el diálogo y para la libertad. Y por eso una educación liberadora tiene como objetivo central fortalecer la comunicación como premisa “sine qua non” de un proceso pedagógico. Quizá en su momento no supe definirlo claramente, quizá ni ahora tampoco; pero “sentí” que no podía haber educación sin comunicación y que solo a través de la comunicación podíamos educarnos y educar a los otros.

2. QUESTÃO GERAL

C&E: O senhor trabalha muito com o conceito de mediação. Na sua compreensão, o acionamento deste conceito é útil para que os educadores entendam melhor o que ocorre nas relações entre meios de comunicação, escola e vida dos estudantes (crianças e jovens)? Qual é a contribuição e o legado de Jesús Martín-Barbero para essa discussão?

GOG: La obra *De los medios a las mediaciones* fue el otro gran libro que enriqueció mi formación y mi manera de enfrentar la comunicación y la educación. No obstante que decidí enfocarme en las mediaciones, quiero aclarar que considero que los medios y las tecnologías son muy importantes en sí mismos en los procesos de comunicación y educación. Por eso creo que debemos entenderlos con las lógicas de usos que imponen y facilitan. Pero para mí, han sido más que los medios en sí mismos, las mediaciones entre ellos y los sujetos sociales y su cultura, mi objeto de interés. Coincido con Martín-Barbero en que “hay que perder el objeto para ganar el proceso” en las relaciones de comunicación. Y ganar el proceso supone “hacer evidente” las mediaciones que existen entre los medios y los comunicantes o entre estos y sus cultura, su pasado, su presente. Mediación como concepto es mucho más que una influencia entre dos sujetos, es una fuente de significación sobre todo en la intercomunicación entre un sujeto y otro, entre un sujeto y su entorno, entre un sujeto y la información, entre un sujeto y el arte, entre un sujeto y los conocimientos, entre un sujeto y la política. La mediación no es algo visible, no es un objeto, puede ser una creencia, una idea, una información, una imagen.

La mediación es un elemento que influye en el dialogo de dos o más personas, o entre una realidad y el pensamiento de una persona o varias sobre esa realidad. La mediación no siempre es explicita o siempre perceptible de

manera natural. Muchas veces la mediación no se manifiesta abiertamente, por eso es tan importante “descubrirla”, hacerla visible, explícita para poder entender mejor el intercambio informativo.

3. OUTRAS QUESTÕES



C&E: No início do seu trabalho como estudioso das relações comunicação-educação, o senhor comenta que os meios dominantes eram o rádio e a televisão, segundo explicitado no artigo “Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos”, publicado em 1997 pela revista *Comunicação & Educação*. Como a escola se colocava diante de tal realidade? Havia preconceitos, estereótipos, desafios e problemas a serem enfrentados?

GOG: La escuela siempre ha mantenido una relación inadecuada con la realidad. Especialmente no ha logrado integrarse de manera inteligente con la comunicación, sus medios y ahora, sobre todo, sus tecnologías. El desarrollo de la tecnología de la información sigue desafiando a la escuela porque no se trata de incorporar y aprovechar los medios y tecnologías al alcance, y desechar el libro, sino más bien de interactuar con las lógicas de aprendizaje de la información que proviene de esas tecnologías. Esta situación ha sido siempre problemática para los educadores y para los estudiantes y se sigue manteniendo como uno de los grandes desafíos de la educación contemporánea.

C&E: Nesse momento do século XXI, há um quadro comunicacional e tecnológico mais complexo quando comparado àquele dos finais do século XX – em meio ao qual o seu artigo foi escrito –, manifestado, por exemplo, na crescente algoritmização, na expansão das *big techs*, na conformação de um capitalismo de vigilância. Tal realidade tem trazido outras provocações à educação? Como a interface comunicação-educação pode atuar neste cenário?

GOG: Creo que tenemos un “cuadro educomunicacional” o escenario más complejo. Y siguen problemas tan antiguos, como el del incompleto acceso a la educación de todos los pequeños en los países semidesarrollados. También una distribución desigual de los beneficios de las tecnologías y otros recursos materiales para la educación básica. Continúan comprensiones equivocadas de la tecnología en la vida cotidiana y, en especial, en la intercomunicación entre todos. Hay una nueva “colonización” de las audiencias y usuarios de la tecnología por parte de quienes controlan los procesos y maquinaria tecnológica. El algoritmo es un “arma” muy peligrosa porque sustituye los criterios de verdad en la explicación de la realidad, colocando en su lugar criterios de repetición estadística de los acontecimientos. La interfaz comunicación-educación puede facilitar el hacer evidente mecanismos de imposición de unos a otros. Generalmente se trata de imposiciones de los más poderosos a los menos poderosos. Los primeros son los que en el caso de la educación se sienten dueños del conocimiento, de las ideas, de los saberes o los que, aunque no se sientan poderosos por sí mismos, se sienten apoyados por las estructuras de poder y de autoridad. Los educadores suelen aprovechar su estatuto de autoridad respaldado por el poder de las instituciones educativas o del Estado. En estos procesos educativos, sobre todo formales, hay demasiados “poderes” involucrados. Hacerlos evidentes es lo primero que debería hacer un educador-comunicador. Antes de buscar el aprendizaje propuesto en la escuela, habría que hacer evidente los supuestos en los que se basa ese aprendizaje para facilitar la comprensión de fondo de todos los educandos, incluidos los educadores.

C&E: Parece persistir, ainda, a ideia dicotômica de que a escola possui atributos positivos enquanto os meios de comunicação (inclusive a internet) registram malefícios. Caso tal afirmativa seja verdadeira, como os profissionais da interface comunicação-educação podem contribuir para fazer circular visões menos reducionistas?

GOG: El miedo de los educadores y las escuelas ante el avance de la tecnología y, en especial, de Internet y teléfonos celulares es porque pierden el control de la enseñanza. En lo educativo, la escuela y los educadores solo han controlado esa parte: la enseñanza. Hoy en día, ya ni eso pueden controlar. La escuela nunca ha podido controlar el aprendizaje, pero –repito– hoy en día menos. Hay un gran malestar en el ámbito educativo porque la escuela parece haber quedado a la deriva como un barco sin control en un mar muy agitado, donde el único objetivo claro es no hundirse o sea mantenerse a flote y seguir flotando como se pueda. Para mí, la mejor manera de combatir los reduccionismos es el diálogo. “*Hablando se entienden las cosas*” – dice un viejo refrán mexicano–, pero no solo eso. Hablando se hacen evidentes los supuestos detrás de los conceptos y de las afirmaciones. Hablando se enriquecen las propias palabras y las del otro o los otros. Las ideas y las imágenes que se tienen de la realidad se enriquecen con su intercambio con otros.

C&E: Já não estamos mais em tempos de tomada de consciência acerca da presença dos meios e das tecnologias da comunicação na vida social e da escola. Ao que tudo indica, o desafio consiste, agora, em entender melhor o funcionamento de tais dispositivos, seus formatos e suas linguagens, movimento que poderá trazer consigo o aguçamento da chamada consciência ativa/crítica. O senhor poderia comentar a afirmativa em questão?

GOG: Sí, coincido con que un gran desafío de la educación de hoy y de la escuela en particular es entender, a su vez, los desafíos de aprendizaje que ejercen los dispositivos tecnológicos. Entender, por ejemplo, que una tecnología puede facilitar aprendizajes y lo puede hacer de una manera agradable, y que una tecnología puede facilitar otro tipo de aprendizajes, diferentes a los que facilitan los libros de texto o los discursos de los profesores. Las tecnologías son mucho más que eso. Son dispositivos de interacción, pero sobre todo de interlocución entre quienes las usan. Creo que los mismos profesores deben entender mejor las tecnologías. Hay una comprensión insuficiente y hasta equivocada de lo que es la tecnología. Se tiende a pensar que lo más importante de la tecnología es la parte técnica. O sea, poder dominar los botones y las teclas para obtener imágenes, sonidos, resultados, etcétera. Esa es la parte instrumental de las tecnologías, que debe aprenderse y entenderse, por supuesto. Pero hay una parte, digamos, sustancial o substantiva de las tecnologías, que no tiene que ver tanto con su manejo instrumental, sino con su potencial cognitivo, comprensivo y creativo. Que tiene que ver también con su potencial transformador. No es su capacidad de ahorrar tiempo y esfuerzo en la producción de algo, sino su modo de producirlo.

C&E: As fake news, a desinformação (como o movimento antivacina), o avanço de atos autoritários e antidemocráticos, todos disponibilizados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), têm trazido novos desafios à educação formal? Quais?

GOG: Las *fake news* son un gran desafío a toda la sociedad. La escuela puede intervenir colateralmente, fortaleciendo en sus estudiantes la importancia de la verificación de la información. No obstante, verificar información no es algo connatural para la escuela que fue la encargada de hacer justo lo contrario: imponer información, desalentar la crítica y, por supuesto, cualquier intento de verificación de la información. En ese proceso de enseñanza autoritaria no se requería verificar. Mas bien si alguien se atrevía a verificar se le castigaba. La información proporcionada por la escuela se consideraba verdadera e intocable. El principio de la verificación es la desconfianza. La escuela tendría que aprender a que sus alumnos pudiesen desconfiar de ella. Pero esto es ir en contra de su constitución misma como “la única institución con licencia para enseñar”. La escuela puede apoyar la *socialización de los estudiantes*. Yo creo que lo mejor de la escuela para el bienestar de los alumnos es el patio de juegos. Es ahí donde los estudiantes, niños y jóvenes pueden socializar, y hacerlo es fundamental para su desarrollo integral como personas. El pedagogo italiano

Francesco Tonucci, creador justamente del proyecto internacional Ciudades para los Niños, sostiene que hay que abrir espacios similares a los espacios de la ciudad, para que los niños tengan, antes que nada, espacio para juego, para conversar y, luego, vivan una interacción lo más natural posible con el espacio material. Desde la perspectiva de este pedagogo, la escuela no es un espacio natural, sino que ha devenido en ser un espacio muy artificial para los niños, y sobre todo un espacio lleno de reglas y prescripciones pensadas e impuestas por los adultos y por los valores del orden.

C&E: A pandemia do coronavírus forçou as escolas a acionarem o ensino remoto. No México, como se deu tal experiência?

GOG: La etapa de pandemia fue una gran prueba para la educación y para las escuelas como las principales instituciones educativas. En México, la mayoría de las escuelas solo sobrevivieron permaneciendo cerradas. Algunas pocas, en especial escuelas de paga o escuelas privadas, no públicas, lograron sobreponerse a la pandemia con el involucramiento de los padres de familia en sus propios hogares para apoyar las clases enviadas por computadora desde las escuelas. Pero no todas las escuelas pudieron hacer lo mismo. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía de México (Inegi) en el año 2021 hubo una deserción de alumnos de 5.2 millones o sea del 9,6 % de los alumnos en educación básica. El daño que no se ha calculado es el tipo de aprendizaje que se tuvo con la provisión de programas de enseñanza por computadora y en especial por televisión y con el envío de material didáctico y ejercicios para el aprendizaje de los alumnos en sus propias casas. La estrategia central del gobierno mexicano para compensar la educación escolar durante el año y medio que las escuelas estuvieron cerradas fue nada menos que la televisión. O sea, que la gran enemiga de la escuela se convirtió en la gran amiga de los escolares en su proceso de educación en tiempos de pandemia. Es decir que la televisión, enemiga eterna de la escuela, tuvo “licencia para enseñar” en tiempos de pandemia. ¡Qué ironía!

C&E: É possível dizer que a escola tem, ainda, objetivos e propósitos que não podem ser diminuídos por um debate que supervaloriza as tecnologias nos processos educativos?

GOG: Yo creo que la escuela, como cualquier otra institución social, por ejemplo, como la familia, tiene objetivos fundamentales aún en medio del cambio y del avasallamiento de la tecnología. Imagino que la escuela que pueda sobrevivir en el futuro deberá ser una escuela “reducida” en su amplitud de objetivos, pero fortalecida en su metodología para alcanzarlos. Esto significa que la escuela debe enfocarse en formar y fortalecer la capacidad de análisis de sus estudiantes. No la capacidad de memorización de la información. Si la escuela puede desarrollar la capacidad de preguntar, de dudar de la información, de argumentar sentidos diferentes y de valorar el trabajo creativo e innovador tanto colectivo como individual, podrá ser una institución imprescindible en el presente y el futuro.

Pela defesa da qualidade na formação educacional: uma estratégia de resistência aos efeitos da pandemia no ensino de pós-graduação

Rozinaldo Antonio Miani

*Professor associado da UEL. Coordenador do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL. Doutor em História pela Unesp.
E-mail: rmiani@uel.br*

Rodolfo Rorato Londero

*Professor adjunto da UEL. Vice-coordenador do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL. Doutor em Estudos Literários pela UFSM.
E-mail: rodolfolondero@hotmail.com*

Resumo: Desde o início da suspensão das atividades presenciais no ensino superior no Brasil, em razão da pandemia da covid 19, as atenções se voltaram, predominantemente, para a graduação. Diante da legitimidade dessa preocupação, os processos educacionais envolvendo a pós-graduação receberam atenção e cuidados apenas residuais. Com o discurso de submissão da pós-graduação *Stricto sensu* à dinâmica estabelecida pela Capes, a grande maioria das universidades acabou delegando as decisões à "autonomia" de cada programa. Nesse sentido, a partir deste relato de experiência, objetivamos refletir sobre as estratégias de resistência construídas pelo Programa de Mestrado em Comunicação da Universidade

Abstract: Since the beginning of the suspension of face-to-face activities in higher education in Brazil, due to the COVID-19 pandemic, attention has predominantly turned to graduation. In view of the legitimacy of this concern, educational processes involving postgraduate education received only residual care and attention. With the discourse of submitting the *Stricto sensu* post-graduation to the dynamics established by CAPES, most universities ended up delegating decisions to the "autonomy" of each Program. In this sense, based on this experience report, we aim to reflect on the resistance strategies built by the Master's Program

Recebido: 29/09/2020

Aprovado: 25/02/2021

Estadual de Londrina na defesa da qualidade da formação educacional, por meio de um processo coletivo e democrático, garantindo a qualidade no ensino.

Palavras-chave: ensino de pós-graduação; qualidade no ensino; formação educacional; mestrado em comunicação; Universidade Estadual de Londrina.

in Communication at UEL in defense of the quality of educational training, with a collective and democratic process, ensuring quality in postgraduate teaching.

Keywords: teaching of postgraduate; quality in teaching; educational background; Master's in communication; Universidade Estadual de Londrina.

1. INTRODUÇÃO

Desde o anúncio oficial do primeiro caso da covid-19 no Brasil – registrado em 26 de fevereiro de 2020¹ –, os órgãos de saúde do governo e demais autoridades sanitárias se mobilizaram para enfrentar as consequências da pandemia. Apesar dos desencontros e descompassos registrados durante todo esse processo – inclusive decorrentes de ações polêmicas do próprio presidente Jair Bolsonaro –, algumas medidas foram tomadas sob o mote de conter a transmissão do vírus.

Dentre essas medidas, o isolamento e o afastamento social foram sendo adotados por estados e municípios – alguns chegaram a decretar lockdown. Todas as atividades econômicas foram afetadas e, na sua maioria, passaram a funcionar por meio do teletrabalho ou outras formas paliativas que pudessem diminuir os riscos de contaminação. Ainda que, diante de algumas mudanças conjunturais da pandemia, as atividades econômicas e sociais tenham sido parcialmente retomadas, o pleno retorno não ocorreu antes do desenvolvimento de uma vacina e de sua aplicação em massa na população brasileira e mundial.

No caso específico das atividades realizadas no âmbito da educação, tanto da educação básica (ensino fundamental e médio) quanto da educação superior (ensino de graduação e de pós-graduação), as políticas e ações desencadeadas pelas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal), bem como pela rede privada de ensino, convergiram, de forma unânime, na suspensão das atividades presenciais.

No Paraná, o governo estadual anunciou, no dia 16 de março de 2020, por meio de decreto assinado pelo governador Ratinho Júnior, as primeiras medidas para o enfrentamento da pandemia². Por sua vez, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o primeiro decreto da reitoria suspendendo as atividades acadêmicas presenciais e eventos públicos na instituição foi o Ato Executivo nº 22, de 16 de março de 2020. O documento ainda previa a manutenção das atividades administrativas de forma remota ou em regime de escala, bem como a continuidade das atividades essenciais e da área da saúde. A suspensão na UEL passou a vigorar a partir de 17 de março e tinha como prazo a data de 12 de abril de 2020. Desde então, a reitoria passou a publicar, de tempos em tempos, a prorrogação da suspensão de atividades acadêmicas presenciais por meio de sucessivos Atos Executivos.

1. Conforme divulgado pelo boletim da Agência da Saúde do Ministério da Saúde. Porém, há controvérsias a respeito dessa informação, indicando que a primeira morte por covid-19 teria acontecido ainda em janeiro, conforme nota publicada pela Rede Brasil Atual. PRIMEIRO caso de covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro. Ministério da Saúde, Brasília, DF, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro#:~:text=Esta%20forma%2C%20o%20primeiro%20caso,divulgado%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 3 jun. 2022; VALERY, Gabriel. Coronavírus chegou no Brasil antes do registrado. Rede Brasil Atual, São Paulo, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2020/04/coronavirus-chegou-no-brasil-antes-do-registrado/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

2. PARANÁ decreta suspensão de aulas, idas ao cinema e eventos com mais de 50 pessoas. Paraná Portal, Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/politica/parana-decreto-ratinho-junior-suspensao-aulas-eventos/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

No âmbito da graduação, a suspensão das atividades presenciais coincidiu com a suspensão temporária do calendário acadêmico a partir de 17 de março de 2020. Este foi restabelecido – não sem contrariedades – a partir do dia 29 de junho de 2020, após aprovação da proposta que estabelecia o retorno das atividades de graduação, por meio do que foi denominado “ensino remoto emergencial” (expressão utilizada para ofuscar os efeitos da precária oferta de ensino a distância)³.

Por sua vez, na pós-graduação, a decisão pela suspensão das atividades presenciais não foi acompanhada da suspensão do calendário acadêmico. Ficou decretado que as atividades de ensino, as orientações acadêmicas e as bancas de qualificação ou de defesa não poderiam ocorrer de modo presencial, porém, cada comissão coordenadora poderia decidir pela “melhor” forma de dar continuidade às suas atividades.

Essa situação, de modo geral, impulsionou uma verdadeira corrida por parte das coordenações de programas de pós-graduação para estabelecer mecanismos de continuidade para suas atividades, provocando, inclusive, impasses com os estudantes. Os argumentos mais comuns se referiam à (perversa) dinâmica imposta pela Capes quanto aos processos de avaliação da pós-graduação e à necessidade de preservar o programa de acumulação de prejuízos decorrentes dos impactos de uma eventual suspensão das atividades acadêmicas. Ou seja, prevaleceu o discurso da “defesa do programa” para garantir uma melhor avaliação institucional, o que se sobrepôs a qualquer outro argumento – mesmo que se relacionasse à defesa das condições de saúde física ou mental dos estudantes e professores. De nossa parte, toda essa situação representava uma submissão infundada e, portanto, merecedora de um sonoro repúdio, manifestado publicamente em oportunas ocasiões.

Apesar dessa convicção e da posição política assumida, à medida que a situação foi se mostrando mais longeva do que se poderia imaginar no início da pandemia, reconhecemos a necessidade de apresentar respostas mais pertinentes à complexidade da situação, construindo estratégias para dar continuidade ao processo de formação a partir da retomada (emergencial e prudente) das atividades de pós-graduação.

Acreditamos que a estratégia construída pela coordenação do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL diante dos desafios impostos pelas medidas de contenção da covid-19 – principalmente aqueles derivados do isolamento social –, revelou o compromisso coletivo com a defesa da qualidade na formação educacional dos estudantes e também manifestou uma sensibilidade em relação à preservação do “senso de humanidade” diante de uma situação inédita enfrentada por todas as nossas gerações.

Neste relato de experiência, apresentaremos inicialmente algumas considerações a respeito das reflexões e posições políticas relacionadas à pandemia que embasaram as deliberações da coordenação do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL e, posteriormente, apontaremos e analisaremos as diretrizes, decisões e ações efetivamente encaminhadas durante a pandemia.

3. LIVORATTI, Pedro. UEL aprova retomada do calendário de graduação com atividades remotas a partir de 29 de junho. **Agência UEL de Notícias**, Londrina, 24 jun. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciauelnoticias/index.php?arq=ARQ_not&iid=30528#:~:text=Por%2031%20votos%20favor%-C3%A1veis%2C%2012,junho%2C%20com%20um%20prazo%20flex%-C3%ADvel. Acesso em: 3 jun. 2022.

2. UMA PANDEMIA NA BARBÁRIE CAPITALISTA: QUE TEMPOS SÃO ESSES?

O ano de 2020 já ficou marcado, ao menos na História Contemporânea, como o período da ocorrência inédita de um dos mais complexos fenômenos globalizados, que, indubitavelmente, colocou a nossa existência em sinal de alerta. Não se trata de alarmar no sentido de achar que tenhamos chegado perto da extinção ou coisa do gênero, mas a pandemia, como um fenômeno específico no âmbito da saúde pública mundial, com seus impactos na ordem econômica e social, deve nos levar, no mínimo, a refletir sobre o nosso estágio de civilização e humanização.

A humanidade já vivenciou outros momentos de pandemia (ou, ao menos, de epidemias) que provocaram grandes desastres nos respectivos modos de vida. Porém, o coronavírus parece não ter equivalente na história da humanidade, principalmente porque é preciso compreender sua ocorrência – e, mais do que isso, suas consequências – como parte inexorável do atual modo de vida capitalista, marcado pelo individualismo e pela degradação e barbárie contra a natureza e o próprio ser humano.

Tendo ultrapassado a marca de 1,5 milhão de mortes pela covid-19 no mundo⁴, mesmo diante de tantas medidas de contenção e de proteção por parte dos governos nacionais, essa pandemia revelou a perversidade da lógica destrutiva do capitalismo, que configura uma sociedade global marcada por desigualdades e injustiças que transcendem as fronteiras nacionais. Porém, apesar de reconhecer a necessidade de compreendermos e refletirmos de modo aprofundado sobre esse fenômeno e sua caracterização no contexto do capitalismo, não é este o propósito deste relato. Sendo assim, julgamos suficiente indicar os referenciais teóricos e políticos que subsidiaram nossas reflexões sobre a conjuntura histórica e sociopolítica quanto ao fenômeno, que se basearam, fundamentalmente, nas contribuições analíticas dos consagrados autores da obra *Coronavírus e a luta de classes*⁵ e também nas reflexões propostas por Ignacio Ramonet⁶.

Dentre as principais questões debatidas por esses autores a respeito da pandemia e de seus desdobramentos, destacamos as considerações críticas ao capital apresentadas por David Harvey ao explicitar a responsabilização que se deve atribuir ao neoliberalismo – como expressão hegemônica do capitalismo na atualidade – e, mais do que isso, aos grupos sociais dominantes que optaram por implementar as diretrizes desse modelo econômico em seus governos. Quanto a isso, afirma Harvey:

O capital modifica as condições ambientais de sua própria reprodução, mas o faz num contexto de consequências não intencionais (como as mudanças climáticas) e contra as forças evolutivas autônomas e independentes que estão perpetuamente remodelando as condições ambientais. Deste ponto de vista, não existe um verdadeiro desastre natural. Os vírus mudam o tempo todo. Mas as circunstâncias nas quais uma mutação se torna uma ameaça à vida dependem das ações humanas. [...] Se eu quisesse ser antropológico e metafórico sobre isso, concluiria que

4. Dados referentes ao início do mês de dezembro de 2020.

5. DAVIS, Mike et al. *Coronavírus e a luta de classes*. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020.

6. RAMONET, Ignacio. La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*, La Habana, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2020/04/Ramonet-pandemia-sistema-mundo.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

a covid-19 é a vingança da natureza por mais de quarenta anos de maus-tratos grosseiros e abusivos da natureza sob a tutela de um extrativismo neoliberal violento e desregulado⁷.

Outro destaque necessário para cumprir os propósitos dessa breve reflexão é extraído das considerações apresentadas por Mike Davis ao tratar da pandemia como expressão de uma crise desigual, especialmente no âmbito da saúde. Ao afirmar que “o surto expôs instantaneamente a divisão de classes na saúde americana”⁸, é fato que o autor se refere a uma determinada realidade nacional (dos EUA); porém, podemos expandi-la para o restante dos países. A partir disso, em suas reflexões específicas, Davis aponta para a necessidade de romper com a lógica capitalista na área da saúde e, como caminho a seguir, indica um “projeto socialista independente para a sobrevivência humana”⁹, fazendo coro com a conclamação de István Mészáros¹⁰. A respeito dessas reflexões, Davis afirma:

[...] a globalização capitalista parece agora biologicamente insustentável na ausência de uma verdadeira infraestrutura de saúde pública internacional. Mas tal infraestrutura nunca existirá enquanto os movimentos populares não quebrarem o poder da indústria farmacêutica e dos cuidados de saúde com fins lucrativos¹¹.

Enfim, considerando os limites estabelecidos pelos objetivos desse relato, deixaremos para outra oportunidade a ampliação dessas reflexões e passaremos a apresentar e analisar as diretrizes, estratégias, decisões e ações desenvolvidas pelo Programa de Mestrado em Comunicação da UEL em tempos de pandemia, que tiveram como propósito principal a defesa da qualidade da formação educacional – em especial, no ensino da pós-graduação –, por meio de um processo coletivo e democrático.

3. UMA RUPTURA COM O DISCURSO DA “DEFESA DO PROGRAMA”

Assumir como premissas fundamentais a defesa da qualidade da formação educacional em nível de pós-graduação e a preservação dos interesses (humanos) dos sujeitos envolvidos – estudantes e docentes – no Programa de Mestrado em Comunicação da UEL, rompendo com o discurso de “defesa do programa” – que mais soava como um mantra a ser seguido –, se constituiu, por certo, como a decisão política e a base das diretrizes seguidas pela coordenação do programa na definição das estratégias e das ações acadêmicas encaminhadas durante o período da pandemia.

Desde o início do ano letivo de 2020, as notícias indicando os riscos da chegada do novo coronavírus no Brasil já haviam colocado em atenção e alerta todo o coletivo do programa. Quando houve a divulgação do primeiro caso de contaminação de uma pessoa residindo em território brasileiro, seguida pelo anúncio da primeira morte causada pela covid-19 no país, as perspectivas já prognosticavam que as autoridades sanitárias brasileiras iriam seguir procedimentos de

7. HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de covid-19. In: DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020. p. 15-18.

8. DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In: DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020. p. 5-12, p. 9.

9. *Ibidem*, p. 12.

10. MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

11. DAVIS, Mike. A crise... Op. cit., p. 12.

contenção e de controle adotados por outros países, principalmente medidas de distanciamento social e de suspensão de atividades econômicas e sociais presenciais.

Antes mesmo de a reitoria da UEL publicar o Ato Executivo nº 22, de 16 de março de 2020, suspendendo as atividades acadêmicas presenciais, a coordenação do Programa de Mestrado em Comunicação já havia decidido suspendê-las. Essa medida passou a vigorar em 16 de março de 2020 e foi comunicada aos estudantes por meio da seguinte mensagem de texto encaminhada por e-mail:

Considerando os desdobramentos da pandemia do coronavírus e as orientações gerais dos órgãos de saúde comprometidos com o seu combate, bem como a iminência de suspensão de aulas na UEL nos próximos dias, o Programa de Mestrado em Comunicação decidiu antecipar o início da suspensão das atividades acadêmicas a partir dessa semana. Portanto, as aulas estão suspensas a partir de hoje (16/03) e o retorno à normalidade seguirá os encaminhamentos da instituição. Na confiança de que essa é a melhor decisão para o momento, agradecemos a compreensão.

Portanto, por convicção política, corroborando os princípios de garantia da qualidade de ensino, reconhecendo as eventuais impossibilidades dos estudantes de terem acesso à internet ou às mínimas condições tecnológicas, e respeitando a saúde mental de professores e estudantes, o colegiado do programa decidiu por não dar seguimento às aulas em modo remoto/virtual (não presencial).

Consequentemente, nas primeiras semanas de pandemia, todas as atividades do programa foram interrompidas: aulas, bancas de qualificação ou defesa, orientações, reuniões administrativas ou de projetos. Apesar de reconhecer que o calendário da pós-graduação não havia sido suspenso, a coordenação orientou que todas essas atividades só deveriam retornar quando se encerrasse o período de suspensão das atividades presenciais, considerando que a qualidade do processo formativo só estaria garantida com a plena possibilidade da interação presencial entre docentes e estudantes. Tais orientações foram encaminhadas formalmente por meio de comunicados oficiais ou materiais informativos específicos aos docentes e estudantes. Neste comunicado aos estudantes, a coordenação do programa apresentou sua compreensão em relação à condição presencial como garantia para a qualidade de ensino:

Não há dúvidas de que, em se tratando de atividades de ensino, a condição presencial é ponto decisivo para garantir a sua qualidade, tanto em relação aos debates e à apropriação de conhecimentos quanto à construção de relações intersubjetivas entre os docentes e os estudantes/pesquisadores que favorecem os processos de aprendizagem.

Apesar de identificar que alguns desses processos, principalmente as orientações individuais, poderiam acontecer virtualmente, visto que já eram parte da dinâmica de alguns docentes que têm maior familiaridade com o uso das tecnologias em processos educacionais, a coordenação não estimulou essa prática, já que o programa não apresentava qualquer indicação em seu Regimento Geral para utilização de recursos de educação à distância (EaD) no

desenvolvimento de atividades educativas, além da convicção de que os processos formativos presenciais são imprescindíveis e insubstituíveis.

Mesmo com o reconhecimento de que a absoluta maioria dos programas de pós-graduação da UEL não chegou a suspender suas atividades – inclusive, muitos deram seguimento ininterrupto às suas respectivas disciplinas por meio do ensino remoto –, a decisão política do programa de manter a suspensão das atividades de ensino foi se estendendo por todo o primeiro semestre letivo de 2020. Essa decisão foi unânime entre os docentes e respaldada pela maioria dos estudantes.

À medida que os meses passavam, a coordenação atualizava suas análises conjunturais e, gradativamente, reconheceu a possibilidade e a necessidade de retomar virtualmente algumas atividades, como orientações, realização de bancas e reuniões de projetos. Porém, é preciso considerar que mesmo esse processo de retomada aconteceu paralelamente à reflexão crítica sobre as condições e implicações de inserir modalidades ou estratégias de ensino à distância nos processos formativos da pós-graduação, bem como foi acompanhado de um processo (insuficiente, diga-se de passagem, mas de alguma forma contributivo) de formação dos docentes quanto à utilização de ferramentas tecnológicas nos processos educativos.

A certa altura, as bancas de defesa ou de qualificação que estavam represadas foram acontecendo – também para garantir que não houvesse prejuízos para os estudantes –, bem como a retomada das orientações e dos projetos de pesquisa. Sobre as pesquisas específicas dos estudantes, cada um, a seu modo e em parceria com seus respectivos orientadores, foi administrando suas demandas e planejamentos, sempre objetivando evitar “prejuízos irreversíveis”. A esse respeito, a coordenação do programa definiu que os estudantes que tivessem suas pesquisas afetadas pela pandemia poderiam prorrogar por mais um semestre letivo o tempo de realização do mestrado, sem prejuízos para o programa.

Diante de tudo isso, a expectativa inicial de que a suspensão das atividades presenciais pudesse permanecer apenas por um curto período se esvaiu; a pandemia não seria contida tão facilmente e, com isso, a manutenção das medidas de distanciamento e isolamento social perdurariam por um longo tempo. A essa altura, já se admitia que a covid-19 poderia continuar por todo o ano de 2020 e até mesmo durante o início de 2021, com possibilidades concretas de comprometimentos para os estudantes.

Nesse contexto, o que ainda permanecia completamente suspenso, no âmbito do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL, eram as atividades de ensino na pós-graduação. Para compreender as condições e as implicações das decisões políticas da coordenação quanto a essa questão, é preciso entender como estava estabelecida até então a dinâmica da oferta de disciplinas.

Para o primeiro semestre do ano letivo de 2020, o programa disponibilizava a oferta de quatro disciplinas. Dentre elas, estava uma (única) disciplina obrigatória, além de outras três optativas. No caso da disciplina obrigatória, só poderiam se matricular os estudantes regulares do programa; para as disciplinas optativas, foi aberto edital para inscrição e matrícula de estudantes

especiais. O início das aulas ocorreu na primeira semana de março de 2020 e seguiu por duas semanas até o anúncio da suspensão das atividades acadêmicas presenciais na UEL.

Durante todo o tempo de suspensão das atividades de ensino, a coordenação do programa acompanhou os desdobramentos da pandemia e manteve contato com os estudantes por meio de e-mails e boletins informativos regulares. Na tentativa de acalmar os estudantes, em um dos boletins (maio de 2020), foi publicada a matéria “Com retomada de atividades presenciais apenas em agosto, não haveria maiores prejuízos para o nosso programa”. Na época, a perspectiva era de que poderíamos retomar as atividades de ensino apenas quando se encerrasse o período de suspensão das atividades presenciais.

Mesmo diante de algumas medidas paliativas adotadas durante esse percurso, todo o direcionamento dado pela coordenação do programa em relação aos desdobramentos da pandemia representou uma efetiva ruptura com o discurso da “defesa do programa” e se constituiu como uma resposta contundente em defesa da qualidade da formação educacional e do ensino da pós-graduação.

4. TEMPOS DE RETOMADA: ESTRATÉGIAS PARA UM PROCESSO COLETIVO E DEMOCRÁTICO

Diante da necessidade de manter a suspensão das atividades presenciais durante o segundo semestre do ano de 2020, a coordenação do programa aprofundou suas reflexões e, a partir de algumas diretrizes políticas e educativas, decidiu (permeada por absoluta contrariedade) pela retomada das atividades através do ensino remoto. Essa decisão foi aprovada pelo colegiado do programa em reunião ordinária ocorrida no dia 24 de junho de 2020.

Para efetivar essa retomada, a coordenação estabeleceu diretrizes e estratégias para garantir a qualidade da formação educacional do ensino da pós-graduação, bem como reafirmou a necessidade de um processo coletivo e democrático. A principal diretriz estabelecida delimitou que as atividades só iriam acontecer se não representassem “prejuízos irreversíveis” para os estudantes ou para o programa.

Nesse sentido, avaliou-se que, dentre as disciplinas ofertadas no primeiro semestre, apenas a disciplina obrigatória Metodologias de Pesquisa em Comunicação deveria ser mantida, pois o seu cancelamento representaria um prejuízo irreversível para os estudantes regulares que haviam ingressado no início de 2020. Sua retomada só ocorreria a partir de agosto de 2020, garantindo ao docente e aos estudantes um tempo mínimo para preparação e adaptações necessárias. As outras três disciplinas, optativas, foram transferidas para o primeiro semestre de 2021. Aos estudantes especiais, ficou garantido o direito de cursá-las quando de suas respectivas ofertas.

O planejamento inicial para o segundo semestre de 2020, que previa a oferta de cinco optativas, foi revisto, mantendo apenas duas delas, que seriam iniciadas

somente em setembro daquele ano – estas só foram ofertadas porque havia argumentos baseados nas diretrizes políticas definidas: uma delas foi oferecida devido ao afastamento do docente responsável para a realização de pós-doutorado durante o ano de 2019 e, caso permanecesse ausente por mais um ano, causaria prejuízos irreversíveis ao programa. Já a outra disciplina, Tópicos Especiais em Comunicação Visual, deveria cumprir função estratégica quanto à situação. Em comunicado aos estudantes, a justificativa de sua oferta foi assim enunciada:

[...] será utilizada estrategicamente para realizarmos atividades e debates formativos relacionados à atual conjuntura político-acadêmica (importância e papel da universidade, importância da pesquisa, ensino à distância, entre outros temas, todos relacionados aos tempos de pandemia). Portanto, não apresentará conteúdos específicos para auxiliar pesquisas individuais, mas será um momento de debate e discussão política coletiva sobre temas da conjuntura atual. Desde já, fica o convite para que todos e todas participem dessa disciplina para podermos construir uma análise coletiva da atual realidade.

Consideramos que o processo de discussão e “negociação” com os estudantes para a efetivação da retomada das atividades de ensino de modo não presencial foi plenamente democrático e respeitoso. Para que a realização das disciplinas pudesse ocorrer dentro das condições mais adequadas possíveis aos estudantes, especificamente em relação à plena garantia de acessibilidade e respeito às suas condições físicas e psicológicas, a coordenação do programa estabeleceu um processo desenvolvido em três momentos.

No primeiro momento, aplicou-se um questionário para todos os estudantes regulares do programa, com o propósito de “realizar um levantamento inicial de informações visando a retomada de atividades de ensino em modo não presencial”. O questionário foi disponibilizado virtualmente no final de junho de 2020 e continha perguntas objetivas. Os principais aspectos abordados foram acessibilidade tecnológica (acesso a um computador, aparelho celular, pacote de dados, à internet e qualidade desse acesso); contato com a doença (se houve contágio, se o aluno pertence ao grupo de risco ou convive com alguém nessa situação e se a doença afetou algum familiar); condição econômica (se foi afetado economicamente ou se a renda familiar foi comprometida); e condições gerais para a retomada de atividades de ensino (condições psicológicas para retomar as atividades, quais as condições para realização de leituras e disponibilidade para desenvolver a pesquisa).

Dos 36 estudantes regulares, 34 responderam ao questionário e, de modo geral, constatamos que, em relação à acessibilidade tecnológica, não se tratava de um obstáculo para a retomada das atividades não presenciais. No contato com a doença, nenhum estudante havia sido contaminado e a principal preocupação manifestada foi que 45% dos alunos auxiliam, cuidam ou são responsáveis por pessoas que fazem parte do grupo de risco. Quanto aos impactos na condição econômica, apenas dez pessoas alegaram não terem sido afetadas. Todos os demais foram afetados parcialmente ou de maneira comprometedora (principalmente com relação à perda de emprego ou diminuição da renda familiar). Das condições gerais, uma parcela significativa afirmou não ter condições de

retomar suas atividades universitárias de forma remota (20%) ou não possuíam condições satisfatórias para realização de leituras (30%) ou disponibilidade para a pesquisa (18%).

No segundo momento, a partir das respostas dos questionários, o coordenador do programa realizou entrevista individual com cada um dos ingressantes de 2020 com objetivo de dialogar sobre assuntos de ordem mais subjetiva e tirar todas as eventuais dúvidas. Todos os 17 estudantes da turma foram entrevistados entre os dias um e oito de julho por meio de videochamadas de aproximadamente 30 minutos para cada um. A partir disso, identificou-se que alguns enfrentavam sérias dificuldades de ordem objetiva ou subjetiva que eventualmente poderiam comprometer a realização da pesquisa ou a própria continuidade do vínculo com o programa.

De forma humanizada, os diálogos apontavam para soluções ou alternativas possíveis para os problemas apresentados. Diante disso, nenhum estudante desistiu do curso, além de terem se sentido acolhidos, procurando retomar, na medida do possível, a própria motivação para a continuidade da pesquisa e para se integrar nas disciplinas ofertadas.

Como se pode constatar, as entrevistas foram realizadas apenas com os novos alunos, visto que a retomada das disciplinas teria impacto quase exclusivo para eles. Poucos ingressantes de 2019 ainda teriam que cumprir disciplinas para complementação de créditos e, sendo assim, decidimos disponibilizar entrevistas individuais com veteranos somente em casos excepcionais, o que acabou não sendo necessário.

Por fim, na terceira etapa, foram realizadas assembleias específicas (também de modo virtual) com cada uma das turmas. A assembleia com os ingressantes de 2019 aconteceu no dia 8 de julho e a assembleia com os ingressantes de 2020, no dia 9 de julho. O objetivo foi oferecer um espaço coletivo para as dúvidas que ainda demandassem esclarecimento por parte da coordenação e para avaliação coletiva sobre o processo desenvolvido. De modo geral, a iniciativa foi muito bem recebida, e as avaliações reafirmaram o compromisso coletivo e democrático da coordenação do programa, bem como valorizaram a sensibilidade, o senso de humanidade e o respeito com os estudantes, que tiveram a oportunidade de participar de maneira contributiva no processo de retomada das atividades não presenciais da pós-graduação.

Somente depois de todo esse processo, e de ter a plena convicção de que todas as ações e precauções foram tomadas visando o bem-estar dos estudantes, a coordenação do programa ratificou a proposta de retomada das atividades de ensino e confirmou com os docentes responsáveis pelas disciplinas do segundo semestre que poderiam dar prosseguimento aos seus planejamentos. Vale registrar que os relatos espontâneos de docentes e estudantes confirmaram que as estratégias e ações adotadas até então foram categoricamente adequadas – inclusive, as avaliações dos estudantes apresentaram uma anuência quase unânime em relação aos encaminhamentos tomados pela coordenação do programa durante e após o cumprimento das disciplinas do segundo semestre.

Nesse sentido, vale um breve relato a respeito da realização da disciplina Tópicos Especiais em Comunicação Visual. Conforme programa apresentado, a referida disciplina buscou cumprir os seguintes objetivos: oferecer embasamento teórico para a compreensão das relações entre comunicação, cultura, sociedade e a pandemia; discutir criticamente o assunto e suas implicações epistemológicas para o campo da comunicação; refletir sobre problemas de pesquisa relacionados à pandemia, em especial, o do consumo e da comunicação visual. Por sua vez, a organização do conteúdo foi estruturada em quatro tópicos: (1) A pandemia e o “vírus chinês”; (2) A crise do capital e a pandemia; (3) Capitalismo de vigilância, consumo e subjetividade; e (4) A necropolítica brasileira. Cada tópico foi composto por ensaios de autores relevantes da Comunicação ou de áreas afins, todos eles produzidos durante a pandemia – privilegiando, portanto, o debate contemporâneo.

Para o cumprimento da disciplina foram realizados 15 encontros, quase todos dedicados ao debate de um ensaio crítico (os dois últimos encontros foram destinados para a atividade de conclusão da disciplina). Os encontros virtuais, com duas horas de duração cada, eram divididos em três momentos: (1) apresentação dos principais pontos do ensaio, realizada pelo docente ou por algum estudante voluntário; (2) esclarecimento de dúvidas, respondidas tanto pelo docente quanto pelos estudantes; e (3) debate coletivo das ideias levantadas. A atividade de conclusão solicitou aos estudantes que elaborassem problemas de pesquisa relacionados à pandemia, pois, devido à novidade do fenômeno, ficou explícito que o primeiro passo era mapear os objetos e questões suscitados pela covid-19. Esses problemas de pesquisa foram apresentados nos dois últimos encontros, também acompanhados de esclarecimento de dúvidas e de debates.

De modo geral, a disciplina cumpriu sua função estratégica e seus objetivos, principalmente se considerarmos as devolutivas enviadas voluntariamente: “Obrigada pelas contribuições em meio a essa situação atípica e que desconcertou a todos. As nossas discussões foram muito úteis para encarar tudo isso de maneira mais clara e reflexiva”; “Quero agradecer pelos encontros virtuais que tivemos este semestre. Não foi do jeito que todos queríamos, mas ao menos passamos mais uma fase de 2020”; “Agradeço muito pelo conteúdo, pelos textos, pelas discussões”; “Obrigada pelas conversas e companhia de sexta à noite!” etc.

Com o propósito de realizar acompanhamento permanente, a coordenação do programa manteve comunicação regular com os estudantes e procurou atender às demandas específicas apresentadas. Além disso, durante os encontros virtuais para cumprimento das atividades das disciplinas (não poderíamos chamá-los de “aula”), foram realizados momentos pontuais de avaliação. E mais, a coordenação preparou um instrumento formal a ser aplicado junto aos estudantes para realizar uma avaliação das atividades do segundo semestre de 2020 – reconhecidamente um “período especial” – a fim de construir uma sistematização de todo o processo desenvolvido e de preparar estratégias e ações para o ano de 2021.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentada pela convicção de que o processo formativo no âmbito da pós-graduação *Stricto sensu* deve ocorrer invariavelmente de modo presencial e de que a defesa da qualidade do ensino de pós-graduação, como em todo o processo de formação educacional para a pesquisa, deve ser uma premissa inegociável, a coordenação do Programa de Mestrado em Comunicação da UEL, com respaldo unânime dos docentes do programa e apoio maciço dos estudantes, conduziu um processo coletivo, democrático, resistente e propositivo como estratégia para enfrentar os efeitos da pandemia no contexto da pós-graduação.

Em particular, em relação às medidas tomadas – não sem contrariedades – que levaram à continuidade do processo de formação por meio do ensino de modo não presencial, não podemos perder de vista que se tratou, única e exclusivamente, de medidas paliativas e emergenciais com intuito de evitar prejuízos irreversíveis aos estudantes e ao programa. Mesmo que se avalie as atividades desenvolvidas nesse formato como satisfatórias, há necessidade de estabelecer um enfrentamento político quanto aos defensores da incorporação do EaD no âmbito da pós-graduação *Stricto sensu*. Ou seja, esse enfrentamento não pode ser colocado como debate técnico, pois é essencialmente um debate político e ideológico.

Enfim, de modo geral, tomando como pressuposto a necessidade de compreender a pandemia como decorrência do atual modo de vida capitalista – que tem nos empurrado para uma crise civilizatória em direção à barbárie – e, de modo particular, seguindo diretrizes políticas que produziram rupturas com o discurso (persuasivo e autoritário) de “defesa do programa” (que se impôs como primordial, em detrimento dos valores humanos), as decisões e ações tomadas durante todo o processo descrito e analisado nesse relato de experiência revelam, sob nossa ótica, a necessidade de enfrentar com ousadia e espírito subversivo as bases paradigmáticas que se estabelecem nas ordens institucionais de formulação e gestão da pós-graduação no Brasil. Reconhecemos que o Programa de Mestrado em Comunicação da UEL é insignificante nesse universo, mas não abdicaremos de apresentar nossas experiências e nossas convicções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020.
- DAVIS, Mike. A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. *In*: DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020. p. 5-12.
- HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de covid-19. *In*: DAVIS, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. [S. l.]: Terra sem Amos, 2020. p. 13-23.
- LIVORATTI, Pedro. UEL aprova retomada do calendário de graduação com atividades remotas a partir de 29 de junho. **Agência UEL de Notícias**, Londrina,

24 jun. 2020. Disponível em: http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&id=30528#:~:text=Por%2031%20votos%20favor%C3%A1veis%2C%2012,junho%2C%20com%20um%20prazo%20flex%C3%ADvel. Acesso em: 3 jun. 2022.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2012.

PARANÁ decreta suspensão de aulas, idas ao cinema e eventos com mais de 50 pessoas. **Paraná Portal**, Curitiba, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/politica/parana-decreto-ratinho-junior-suspensao-aulas-eventos/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

PRIMEIRO caso de covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF, 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro#:~:text=Desta%20forma%2C%20o%20primeiro%20caso,divulgado%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 3 jun. 2022.

RAMONET, Ignacio. La pandemia y el sistema-mundo. **Le Monde Diplomatique**, La Habana, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://www.eldiplo.org/wp-content/uploads/2020/04/Ramonet-pandemia-sistema-mundo.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

VALERY, Gabriel. Coronavírus chegou no Brasil antes do registrado. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 2 abr. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2020/04/coronavirus-chegou-no-brasil-antes-do-registrado/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

O impacto da pandemia da covid-19 na transposição forçada do curso de Educação Física presencial para um modelo de ensino remoto emergencial

Ronaldo Aparecido da Silva

Doutor e mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP).

Docente da Faculdade de Mauá.

E-mail: ronaldo.experimental@gmail.com

Resumo: O objetivo desse artigo é investigar o impacto da transposição forçada do curso presencial de licenciatura em educação física para o ensino remoto emergencial. Foram estudados 138 graduandos, que receberam as informações, o termo de consentimento livre e esclarecido e preencheram questionário sobre a opinião da mudança do curso. Os resultados demonstraram que os alunos não aprovaram a mudança e não consideraram os docentes preparados para atuar remotamente. As ferramentas tecnológicas mais bem avaliadas foram as síncronas com os docentes, que proporcionavam aulas remotas. Como conclusão, verificamos que a transposição forçada foi necessária devido à pandemia, mas não foi bem aceita pelos alunos. Assim, é preciso aprimorar os cursos transferidos para a modalidade remota e formar melhor os professores.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem virtual; tecnologia; pedagogia.

Abstract: This article aims to investigate the impact of the forced transposition of the face-to-face physical education program degree to emergency remote education. We have studied 138 students, which received information, the informed consent term, and completed the questionnaire on the opinion of the change of the course. Results show that the students did not approve the change and did not consider professors prepared to act remotely. The most valuable technological assets were the ones synchronous with the teachers, who taught remote classes. As a conclusion, we verified the forced transposition was necessary due to the pandemic but was not well accepted by the students. Thus, courses transferred to the remote modality need to be improved and professors better trained.

Keywords: teaching; virtual learning; technology; pedagogy.

Recebido: 15/09/2020

Aprovado: 25/02/2021

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação¹ define educação a distância (EaD) como modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). A EaD não é uma modalidade nova; evidências mostram sua utilização desde o século XVIII². No Brasil, teve início em 1940, por meio de correspondência³; foi regulamentada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996⁴; e hoje está consolidada⁵.

Atualmente a EaD conta com TDIC avançadas, devido ao desenvolvimento da informática e da internet⁶. Novas ferramentas surgiram especificamente para a modalidade, como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), computadores portáteis, celulares e tablets que facilitam o acesso do aluno⁷, que ainda conta com tutores e professores especialistas, os quais podem atuar nos polos de apoio presenciais ou a distância (online)⁸. Os materiais de apoio/estudo são específicos para EaD⁹, as estruturas das aulas gravadas ou videoaulas, dos fóruns e chats são construídas com conceitos pedagógicos voltados para a interação¹⁰.

A EaD deve ser fundamentada e aplicada por meio de conhecimentos desenvolvidos por uma pedagogia específica, voltada para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem a distância, por isso não é adequado que um curso presencial seja transposto para EaD¹¹. Por esse motivo, este estudo chama a atenção para um grave problema que afetou o sistema de educação: a “transposição forçada” da educação presencial para EaD ou ensino remoto, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19¹².

Em São Paulo, a transposição forçada para modelos a distância, híbridos ou de ensino remoto emergencial (ERE)¹³ foi de fato iniciada quando o governo, por meio do Decreto nº 64.881, de 20 de março de 2020, determinou o fechamento das atividades econômicas, deixando liberados apenas os serviços essenciais. Acompanhando esse posicionamento, as escolas e instituições de ensino superior (IES) suspenderam as aulas presenciais, reforçando a necessidade de uma mudança rápida e forçada para o ensino remoto, com recursos normalmente usados na EaD¹⁴.

A Figura 1 mostra a linha do tempo das mudanças pelas quais passou o curso presencial de Educação Física, transformado abruptamente em curso remoto.

1. BARROS, Daniela Melaré Vieira. Educação a distância e o universo do trabalho. Bauru: Edusc, 2003.

3. PORTO, Elza; HANSEN, Adriana de Oliveira; DEFFACCI, Fabrício Antonio; ROSA, Caroline Petian Pimenta Bonu. História e cenários da educação a distância. Educação, Ciência e Cultura, Canoas, v. 18, n. 2, p. 69-81, 2013.

4. GILOLO, Jaime. A educação à distância e a formação de professores. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>.

5. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 2 jun. 2022.

6. PORTO, Elza; HANSEN, Adriana de Oliveira; DEFFACCI, Fabrício Antonio; ROSA, Caroline Petian Pimenta Bonu. História... Op. cit.

7. SABOIA, Juliana; VARGAS, Patrícia, Leal de; VIVA, Marco Aurélio de Andrade. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras, Cachoeirinha, v. 1 n. 1, p. 1-13, 2013.

8. MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e217439, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>.

9. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.

10. SILVA, Hellen Corrêa; DE-CARVALHO, Plauto Simão; SIQUEIRA, Joyce; MIRANDA, Sabrina do Couto de. Design instrucional focado na aprendizagem situada: um estudo de caso. *Revista Científica em Educação a Distância*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, e702, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/EaDf.v9i1.702>.

11. FEY, Ademar Felipe. Dificuldades na transposição do ensino presencial para o ensino on-line. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012.

12. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 14 jul. 2020; MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. Ministério da Educação, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 14 jul. 2020.

13. AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. *Linha Mestra*, Campinas, v. 14, n. 41, p. 52-62. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a-2020n41ap52-62>.

14. Ibidem.

Linha do tempo dos acontecimentos no 1º semestre de 2020

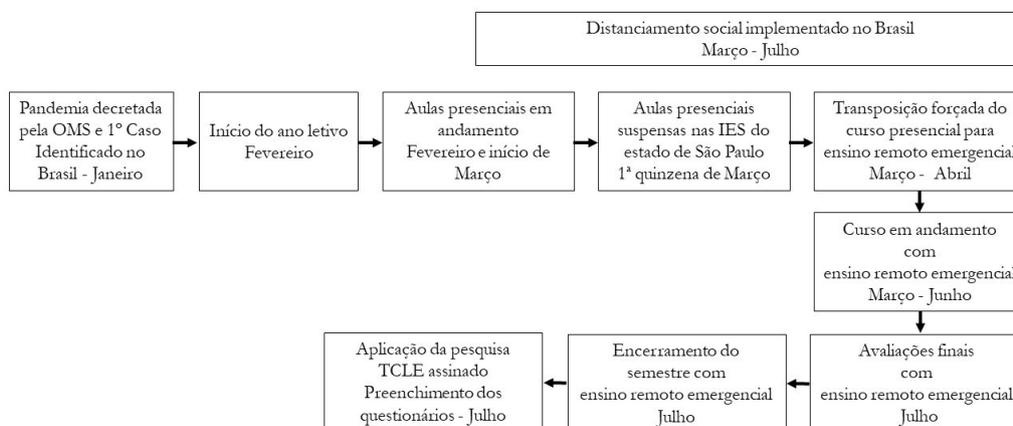


Figura 1: Linha do tempo mostrando os acontecimentos que provocaram a transposição forçada para ensino remoto emergencial

2. OBJETIVO

Investigar os problemas da transposição forçada do curso presencial de licenciatura de Educação Física para o ensino remoto emergencial.

3. METODOLOGIA

Neste estudo transversal, sem intervenção, alunos de graduação foram avaliados em apenas um momento com uso de questionários, como descrito nos próximos tópicos.

3.1. Sujeitos

Em respeito ao distanciamento social, os voluntários responderam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e preencheram um questionário digital, elaborado com a ferramenta Google Forms, com perguntas fechadas e abertas sobre a situação após quatro meses da mudança para aulas remotas. Os discentes receberam a explicação sobre a pesquisa e receberam o link do formulário para preencherem¹⁵. As perguntas foram divididas em blocos:

- **Bloco 1.** Identificação do aluno
- Leitura e concordância com TCLE;
- Nome, peso, altura e idade;

- Semestre do curso.
- **Bloco 2.** Condição social e econômica
 - Condição do trabalho;
 - Condição econômica;
 - Acesso a internet;
 - Qualidade da internet.
- **Bloco 3.** Recursos da educação a distância usados nas aulas do curso de Educação Física que foi transposto forçadamente para ensino remoto emergencial
 - Opinião sobre a mudança para ERE;
 - Preparo dos docentes para elaboração do curso no formato ERE;
 - Avaliação das TDIC usadas pelos professores;
 - Avaliação das TDIC que agradaram os alunos;
 - Avaliação das TDIC que não agradaram os alunos;
 - Mensuração das dificuldades da transposição forçada do curso presencial para ERE.

3.2. Estatística e análise dos dados.

Os dados foram apresentados como média e desvio padrão quando a distribuição foi normal e mediana e como intervalo de confiança quando a distribuição foi não normal. Os dados contínuos foram comparados usando o Teste T de Student para dados não paramétricos. As análises de proporção foram feitas com o teste exato de Fisher. A significância adotada foi $p < 0,05$. As perguntas abertas foram estudadas a partir da técnica de análise de conteúdo, criando categorias de análise por similaridade de termo ou funcionalidade.

4. RESULTADOS

Participaram do estudo 138 alunos do 1º ao 7º semestres do curso de Educação Física, dos quais 58,8% eram do sexo masculino e 41,2%, do sexo feminino, sem diferença proporcional entre gêneros e idade ($p > 0,05$) (Tabela 1).

Durante o afastamento das aulas presenciais e ao final do semestre escolar, 60,1 % dos alunos mantiveram sua rotina de trabalho, enquanto 39,9% tiveram prejuízo na sua rotina laboral. Um total de 65,9% informou ter trabalho formal, enquanto 24,1% estavam na informalidade. A maioria dos discentes confirmou a diminuição da renda financeira (76,1%), enquanto 24,9% apresentaram manutenção dos rendimentos (Tabela 2).

Segundo 75,9% dos alunos, não existe interesse futuro em estudar a distância em cursos de graduação e pós-graduação (Tabela 3). Quando

15. MACHADO, Ana Cláudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. *Paidéia*, Santos, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2009; MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

as aulas voltarem a ser presenciais, 54% afirmaram não querer o uso dos recursos adotados nas aulas de ERE, enquanto 46% querem. Cerca de 54,7% dos sujeitos indicaram sentir falta principalmente do professor explicando o conteúdo presencialmente; outros 21,2% indicaram sentir mais falta das aulas práticas de educação física; 13% sentiram falta do clima presencial da faculdade. Enquanto 9,5% sentiram falta de perguntar diretamente para o professor, apenas 0,7% sentiram falta dos colegas de sala de aula. Sobre a maior dificuldade encontrada para estudar a distância, 42,3% dos graduandos apontaram a falta de tempo para estudar; falta de disciplina foi apontada por 24,1%; qualidade da internet, por 21,2%; não saber usar os recursos (TDIC, AVA etc.), por 10,2%; e problemas de saúde durante a pandemia, por 2,2% (Tabela 3).

A maioria dos alunos informou ter acesso à internet (96,4%), e, quando somados os conceitos excelente, muito boa e boa, os dados mostraram que 84% parecem ter uma boa internet para acesso de dados, enquanto 10,9% informaram ter uma internet com pior capacidade de acesso à informação, quando somados os conceitos ruim e muito ruim. Sobre o tempo diário disponível para estudar, chama a atenção o percentual de 19,6% que declararam não conseguir estudar durante a pandemia; 18,8% que estudaram até 30 minutos; 25,4%, de 30 a 60 minutos, 23,2%, de 60 a 90 minutos; 7,2%, de 90 a 120 minutos, enquanto apenas 5,8% estudaram mais que 120 minutos diários (Tabela 4).

Somando os conceitos ruim e muito ruim, percebeu-se que a maioria dos discentes (71,8%) não gostou da transposição forçada do curso presencial para ERE. Oito por cento acharam que todos os docentes estavam preparados para elaborar as aulas remotas, 15,3%, que a maioria dos docentes estava preparada e 37,3% consideraram que apenas alguns professores estavam preparados. Para 29,2%, poucos docentes estavam preparados e 10,2% consideraram que nenhum professor estava preparado para transpor o curso presencial para ensino remoto. Sobre as TDIC usadas, 72,3% dos discentes apontaram que os docentes usaram ferramentas como e-mail para envio de materiais de estudos, trabalhos e tarefas (Tabela 5).

O portal Google Classroom (AVA) foi o recurso mais usado pelos docentes (93,3%), seguido pelo portal das próprias instituições de ensino superior (IES) (56,9%). Os resultados mostraram que os recursos síncronos mais usados pelos docentes para aulas ao vivo a distância (lives) foram Hangouts do Google (39,4%), Zoom (34,3%) e Google Meet (32,1%). Também observou-se o envio de vídeos gravados e uso do YouTube (51,8%). Como recurso assíncrono, o WhatsApp foi usado por 67,9% dos docentes como forma de envio de material como áudios, vídeos e materiais de estudo, outros tipos de recursos não descritos (24,1%).

Os alunos relataram que as TDIC que mais facilitaram a aprendizagem no processo de ERE foram: a gravação e disponibilização de vídeos pelos próprios professores (75,2%), as lives (webconferências) foram importantes para 57,7%,

enquanto 56,2% consideraram os trabalhos e tarefas enviados e solicitados pelos docentes, 39,4%, os textos, capítulos de livros e artigos enviados e 38%, os vídeos do YouTube (Tabela 5).

Os Gráficos 1 e 2 apresentam os resultados da análise de conteúdo das perguntas abertas que visaram identificar a opinião dos discentes sobre as TDIC que mais e menos gostaram, respectivamente. Os resultados dos itens relatados pelos alunos foram agrupados usando análise de conteúdo e posteriormente calculou-se o percentual de acordo com as incidências de respostas. O Gráfico 1 destaca que cerca de 60% dos alunos gostaram do Google Classroom. Em destaque no Gráfico 2 está o WhatsApp como TDIC que os graduandos mais desaprovaram. A Tabela 1 mostra o percentual de alunos de cada período que participaram do estudo.

Tabela 1: Caracterização dos alunos de graduação de Educação Física

Discentes de EF (138)		Semestres em que participam						
Masculino (77) (58,8%) Feminino (61) (41,2%)	Idade	1	2	3	4	5	6	7
Total	26,8 (±9,4)	11 (8%)	18 (13%)	48 (34,8%)	3 (2,2%)	23 (16,7%)	18 (13%)	17 (12,3)

A Tabela 2 mostra as condições socioeconômicas dos graduandos que participaram da pesquisa.

Tabela 2: Condição social dos discentes quatro meses pós início da pandemia e das aulas a distância

Perguntas fechadas	Opções de respostas e percentuais apontados pelos alunos	
	Sim	Não
Durante a determinação da quarentena e a suspensão das aulas presenciais você continuou com sua rotina de trabalho para sustento seu e/ou de sua família?	60,1%	39,9%
Você tem trabalho formal?	65,9%	34,1%
Nesse período, sua renda financeira foi prejudicada ou reduzida?	76,1%	23,9%

A Tabela 3 mostra o resultado das respostas dos alunos quanto à opinião sobre a mudança para ensino remoto emergencial.

Tabela 3: Opinião dos discentes sobre os pontos positivos e negativos das aulas remotas

Perguntas fechadas	Opções de respostas e percentuais apontados pelos alunos				
Com base em sua experiência com as aulas a distância durante a pandemia, no futuro você estudaria em um curso de nível superior ou pós-graduação totalmente a distância?	Não (75,9%)			Sim (24,1%)	
Quando as aulas voltarem presencialmente, você gostaria que os professores mantivessem alguns dos recursos usados durante as aulas remotas?	Não, quero apenas usar os conteúdos tradicionais presenciais na faculdade e em casa (54%)			Sim, quero tanto os recursos e conteúdos tradicionais presenciais quanto algumas das ferramentas virtuais online na faculdade e em casa (46%)	
Do que você mais sentiu falta ao estudar a distância?	Da presença do professor presencialmente explicando o conteúdo (54,7%)	Das aulas práticas de educação física (21,2%)	Do clima presencial da faculdade (13,9%)	Da chance de poder perguntar diretamente ao professor na aula (9,5%)	Da presença dos colegas de sala (0,7%)
Qual foi sua maior dificuldade ao estudar a distância?	Falta de tempo devido a trabalho, família e questões pessoais (42,3%)	Falta de disciplina para acessar os conteúdos a distância (24,1%)	Péssima qualidade da internet para acessar os conteúdos (21,2%)	Não saber usar os recursos tecnológicos adotados pelos professores (10,2%)	Ficou doente durante a pandemia e perdeu os conteúdos (2,2%)

A Tabela 4 mostra o resultado das respostas dos alunos quanto à condição de acesso à internet para estudar a distância.

Tabela 4: Dedicção aos estudos e acesso à internet quatro meses pós início da pandemia e das aulas remotas

Perguntas fechadas	Opções de respostas e percentuais apontados pelos alunos	
Você tem acesso à internet em casa?	Sim (96,4%)	Não (3,6%)

A internet que você usa em casa é:	Excelente (5,8%)	Muito boa (18,1%)	Boa (60,1%)	Ruim (9,4%)	Muito ruim (6,5%)	
Por dia, quanto tempo você tem estudado os conteúdos do curso de educação física?	< 30 min/dia (18,8%)	30-60 min/dia (25,4%)	60-90 min/dia (23,2%)	90-120 min/dia (7,2%)	> 120 min/dia (5,8%)	Não consegue estudar diariamente (19,6%)

A Tabela 5 mostra o resultado das respostas dos alunos sobre as TDIC usadas pelos docentes do curso.

Tabela 5: Conceito dos alunos sobre os recursos usados nas aulas a distância pelos docentes

Perguntas fechadas	Opções de respostas e percentuais apontados pelos alunos				
Com as aulas a distância você precisou estudar em casa as disciplinas da faculdade de educação física. Como você considerou essa mudança?	Excelente (0,7%)	Muito boa (3,6%)	Boa (23,9%)	Ruim (39,9%)	Muito ruim (31,9%)
Você considera que os professores estavam preparados para migrar e elaborar as disciplinas para manter o curso a distância?	Apenas alguns professores estavam preparados (37,2%)	Poucos professores estavam preparados (29,2%)	Sim, a maioria dos professores estava preparada (15,3%)	Nenhum dos professores estava preparado (10,2%)	Sim, todos os professores estavam preparados (8%)
Que recursos os professores usaram para elaborar as aulas a distância durante a pandemia? Assinale mais de uma opção se necessário	Portal Google Classroom (93,3%)	WhatsApp com envio de áudio, vídeo e material de estudo (67,95)	Vídeos gravados e enviados do YouTube (51,8%)	Zoom para chamada de vídeo e aulas ao vivo (lives) (34,3%)	Meet para chamada de vídeo e aulas ao vivo (lives) (32,1%)
	E-mail com conteúdos, tarefas e material de estudo (72,3%)	Portal EAD da própria faculdade (56,9%)	Hangouts para chamada de vídeo e aulas ao vivo (lives) (39,4%)	Outros recursos não descritos (24,1%)	

Continua...

Tabela 5: Continuação

Na sua opinião, quais os recursos que mais ajudaram você a estudar os conteúdos das disciplinas a distância? Assinale mais de uma opção se necessário	Vídeos gravados pelos próprios professores do curso (75,2%)	Aulas feitas ao vivo (lives), com participação dos professores e colegas de sala (57,7%)	Trabalhos e tarefas solicitados pelos professores (56,2%)	Textos, capítulos de livros e artigos enviados pelos professores (39,4%)	Recomendação de vídeos como os do YouTube (38%)
---	---	--	---	--	---

Os Gráficos 1 e 2 mostram o resultado das respostas dos alunos sobre as TDIC que mais e menos gostaram.

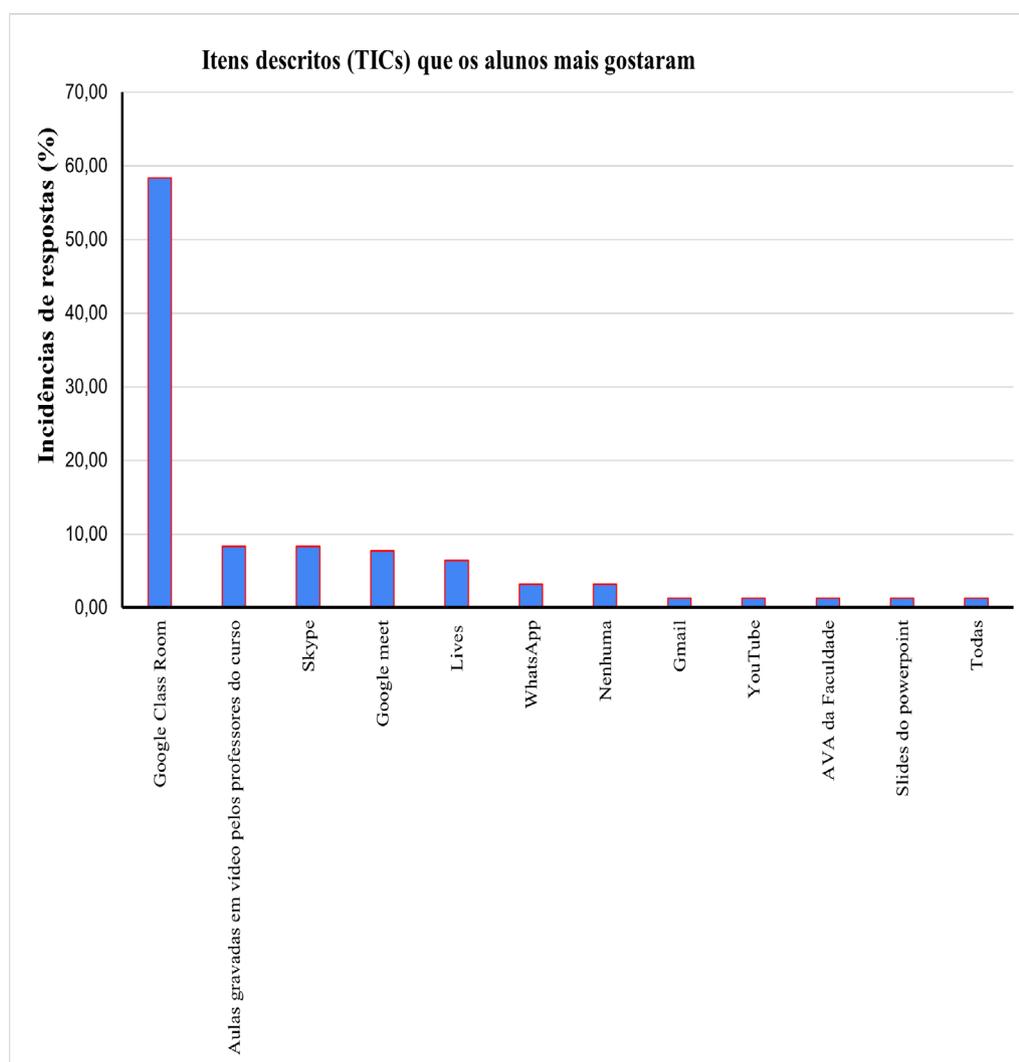


Gráfico 1: Itens descritos (TICs) que os alunos mais gostaram

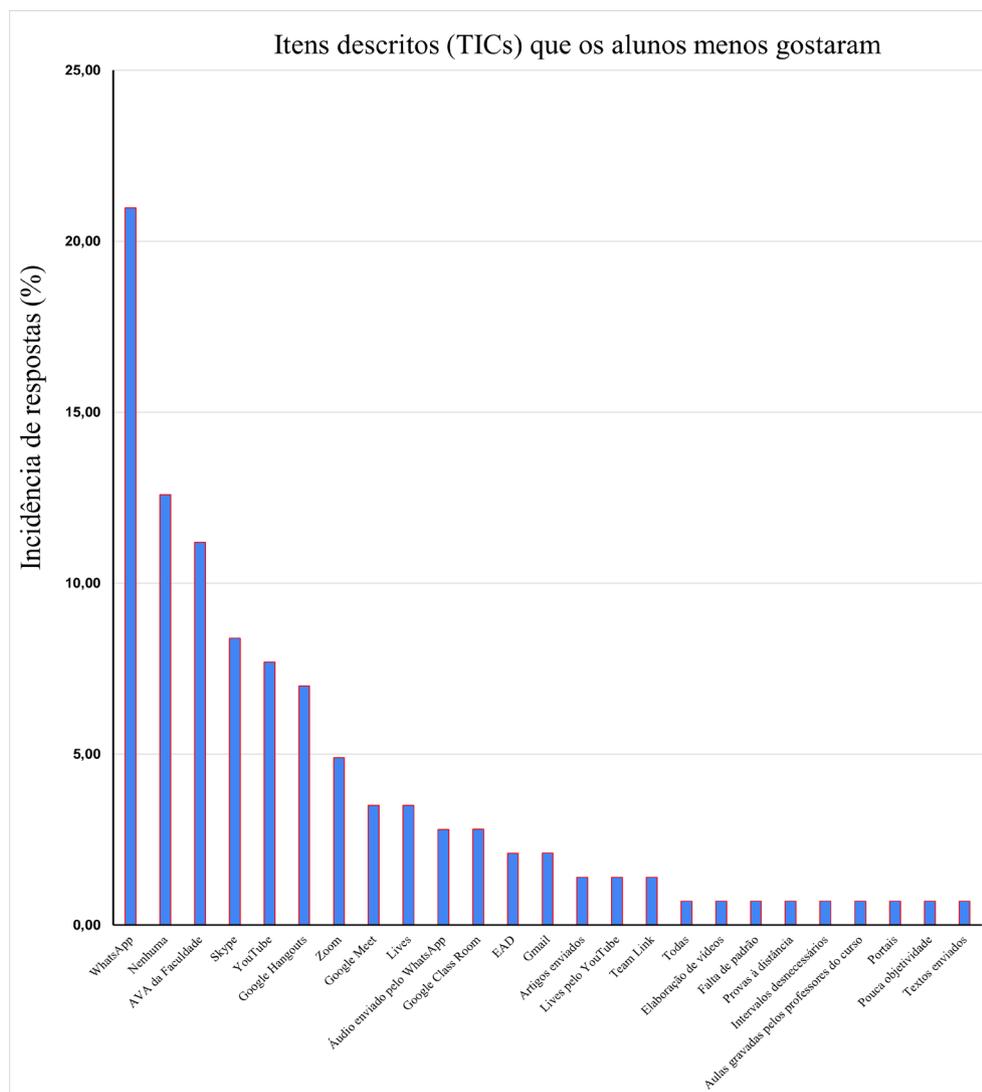


Gráfico 2: Itens descritos (TICs) que os alunos menos gostaram

5. DISCUSSÃO

O estudo mostrou que a transposição forçada do curso presencial de nível superior de educação física para curso de ERE não agradou os alunos. Os dados mostraram que a maioria dos professores não estava preparada para criar o curso ERE de Educação Física. Em complemento, os discentes apontaram o Google Classroom como a TDIC que mais agradou, junto com as ferramentas de interação síncronas (webconferência ou lives) com os docentes do curso, possivelmente por terem alguma forma de contato com os docentes. Por fim, o estudo mostrou que a transposição forçada provocou rejeição ao modelo de

ERE nos graduandos acostumados com o curso presencial, pois a IES e os docentes não estavam preparados para essa mudança.

A covid-19 chegou ao Brasil em fevereiro de 2020¹⁶, após início do ano letivo nos cursos de ensino superior, forçando a interrupção das aulas presenciais. A saída encontrada pelas IES foi a transformação forçada dos cursos presenciais para cursos de ERE¹⁷, ação subsidiada pelo MEC¹⁸ até retorno da normalidade presencial¹⁹. As IES, os docentes e discentes tiveram de se adaptar à transposição²⁰. Nesse sentido, os resultados da nossa pesquisa mostraram que grande parte dos discentes (75%) não aprovou essa mudança (Tabela 3). Estudos prévios também têm mostrado insatisfação com EaD ou modelos de ERE²¹, mas por outros motivos, entre os quais se destacam a insatisfação com o tutor, a dificuldade de acesso e complexidade das atividades, problemas de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso, expectativas erradas por parte dos discentes, uso de tecnologia inadequada, falta de domínio da tecnologia e falta de tempo para realizar os estudos²². Os achados anteriores confirmam nossos resultados, por esse motivo a maioria dos alunos ficou insatisfeita com o curso transposto forçadamente para ERE, pois os sujeitos da pesquisa estavam preparados para um curso presencial. Baseados em nossos resultados, consideramos que as IES precisam tentar melhorar os cursos ERE, híbridos ou EaD, treinar os docentes e ampliar o uso dos recursos síncronos, caso as aulas presenciais estejam proibidas para os futuros semestres.

Em complemento, nossa pesquisa é uma das primeiras que visou mostrar os problemas que ocorrem quando se transpõe um curso presencial da área da saúde para ERE. Os achados mostraram que uma mudança brusca e forçada de um curso presencial para remoto gera grande frustração e deixa nos alunos uma sensação errada sobre o que é EaD ou ensino remoto, uma vez que grande parte relatou que futuramente não estudaria em cursos a distância de graduação ou pós-graduação se tivesse opção de escolher (Tabela 3). Em complemento, os discentes também demonstraram insatisfação com a atuação do corpo docente (Tabela 5), pelos seguintes motivos: (1) estudos mostraram que a atuação dos professores em cursos EaD se dá como tutoria²³, o que exige competências, habilidades e funções específicas para atuar com ambientes virtuais de aprendizagem e com as diferentes características da modalidade a distância²⁴, como servir de intermediário entre a instituição e os alunos, pois neste contexto a interação entre estes elementos é fundamental para o sucesso do aluno²⁵. Uma vez que o curso tem origem presencial, o corpo docente está preparado somente para a função de lecionar dentro da sala de aula; (2) contato direto com o docente. Os alunos mostraram que sentiram falta da relação professor-aluno na sala de aula e do feedback, aspecto muito importante entre o emissor e o receptor da informação no processo de ensino-aprendizagem (Tabela 3)²⁶ e também na EaD²⁷, essa relação mudou e os alunos da participantes do estudo tiveram de esperar para ter as dúvidas respondidas no AVA; como não estavam acostumados com isso, os discentes desaprovaram essa nova relação de aprender a distância; (3) formas de apresentação dos conteúdos do curso, uso das TDIC

16. BRASIL confirma primeiro caso da doença. Governo do Brasil, Brasília, DF, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 2 jun. 2022.

17. AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios... Op. cit.

18. MEC... Op. cit.

19. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544... Op. cit.

20. AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios... Op. cit.

21. ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013; AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios... Op. cit.; BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Laopoldo Mercado. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração da UFAL/UAB. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>.

22. ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. Evasão... Op. cit.; GONZALEZ, Ricardo Alonso; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do; LEITE, Luciana Barone. Evasão do ensino a distância na educação corporativa: um estudo aplicado na Secretaria da Fazenda do estado da Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESCOLAS DO GOVERNO, 11., 2015, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF: Enap, 2015.

e do AVA, tecnologia fundamental dentro da EaD²⁸. Devido à urgência, o curso foi transposto forçadamente para ERE, e inicialmente nenhuma IES do país estava preparada para isso, o que significou a falta de um AVA com suporte para os alunos migrantes. Outro problema foi a falta de domínio das TDIC por parte dos docentes. Esses recursos são muito importantes na EaD²⁹ e para modelos ERE ou híbridos, pois são ferramentas que viabilizam as interações, dependendo diretamente dos AVA³⁰. Nosso estudo sugere que os professores, por serem também migrantes para modalidade remota, não estavam acostumados com a elaboração desse tipo de curso, disponibilização e envio do material instrucional para os alunos; por não dominarem e saberem quais seriam as melhores TDIC, isso resultou na avaliação negativa dos discentes.

Por fim, este estudo ainda colabora trazendo novas informações que podem ser usadas pelas IES que migraram seus cursos presenciais para ERE, híbrido ou EaD. Os resultados mostrados na Tabela 5 e nos Gráficos 1 e 2 mostram as TDIC que mais foram bem avaliadas pelos alunos. Como o curso presencial migrou forçadamente para ERE, nem a IES e os docentes tiveram acesso a algum AVA de forma imediata, forçando-os a buscarem estratégias para manter o curso em andamento de uma forma rápida com uso de ferramentas não usuais como WhatsApp, por exemplo. As TDIC usadas pelos professores que os discentes mais aprovaram foram as ferramentas que proporcionavam contato com o docente, como aulas gravadas, aplicativos de aulas ao vivo (lives) como Hangouts e Meet, do Google, Skype, Zoom e o AVA Google Classroom, mais bem avaliados que o AVA das próprias IES (Gráfico 1). A TDIC mais desaprovada foi o WhatsApp (Gráfico 2). Os resultados indicam que os alunos preferem TDIC que permitam o contato direto e mais rápido com o professor, por isso as ferramentas que o proporcionaram foram as mais bem avaliadas, permitindo o feedback automático e com interação com o docente³¹. Nesse sentido, sugere-se que futuros cursos de nível superior que precisem de uma rápida ação de transposição forçada de curso presencial para EaD usem essas TDIC.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição forçada do curso presencial para um curso de ensino remoto emergencial não foi bem aceita pelos alunos. Os motivos principais apontados foram a falta de preparo da IES, que não tinha os recursos tecnológicos prontos para o início do modelo de ERE, os docentes que não dominavam AVA, TDIC e pouco uso de ferramentas síncronas. Mesmo assim, algumas lições podem ser obtidas desse processo para o futuro como melhor adequação das IESs, preparo do corpo discente com reconhecimento e aprendizagem do uso de TDIC que promovam mais interação junto aos alunos, com docentes atuando mais como tutores e maior quantidade de feedback. As IES precisam investir mais e capacitar os professores para trabalhar com ERE, EaD ou modelos híbridos, bem como melhorar os cursos usando conceitos da pedagogia específica para

23. MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências... Op. cit.

24. TEODÓSIO, Mônica Dias; LOPES, Fernando José. Novas tecnologias na educação superior: o papel do tutor. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 299-308, 2017.

25. NISKIER, Arnaldo. Educação a distância: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

26. ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>.

27. FLUMINHAN, Carmem Silva Lima; ARANA, Alba Regina Azevedo; FLUMINHAN, Antonio. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 18., 2013, Presidente Prudente. Anais [...]. Presidente Prudente: Unioeste, 2013. p. 721-728.

28. GONZALEZ, Ricardo Alonso; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do; LEITE, Luciana Barone. Evasão... Op. cit.; PAESE, Cláudia Regina. Educação a distância (EaD) e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), baseada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): algumas reflexões sobre a importância da tutoria on-line. *Reflectionis, Jataí*, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i12.1312>.

ensino remoto ou EaD, pois novas pandemias podem surgir nos próximos anos e o problema poderá ocorrer novamente a curto ou médio prazo, com preparo prévio o sistema de educação superior não sofrerá tanto quanto ocorreu com a pandemia da covid-19.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de; ABBAD, Gardênia; MENESES, Pedro Paulo Murce; ZERBINI, Thaís. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.

AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**, Campinas, v. 14, n. 41, p. 52-62. DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n41ap52-62>.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Laopoldo Mercado. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>.

BRASIL confirma primeiro caso da doença. **Governo do Brasil**, Brasília, DF, 26 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CREPALDI, A. Reflexão sobre as TIC como ferramentas de potencialização do ensino. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 6, n. 8, p. 58-69, 2018.

29. CREPALDI, A. Reflexão sobre as TIC como ferramentas de potencialização do ensino. *Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, Dourados, v. 6, n. 8, p. 58-69, 2018.

30. SHERER, Suely; BRITO, Glaucia da Silva. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 4, p. 53-77, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38644>.

31. NISKIER, Arnaldo. Educação... Op. cit.; ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback... Op. cit.

FEY, Ademar Felipe. Dificuldades na transposição do ensino presencial para o ensino on-line. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012.

FLUMINHAN, Carmem Silva Lima; ARANA, Alba Regina Azevedo; FLUMINHAN, Antonio. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 18., 2013, Presidente Prudente. **Anais** [...]. Presidente Prudente: Unioeste, 2013. p. 721-728.

GIOLO, Jaime. A educação à distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>.

GONZALEZ, Ricardo Alonso; NASCIMENTO, Janicleide Gonçalves do; LEITE, Luciana Barone. Evasão do ensino a distância na educação corporativa: um estudo aplicado na Secretaria da Fazenda do estado da Bahia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESCOLAS DO GOVERNO*, 11., 2015, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Enap, 2015.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. A ferramenta Google Docs: construção do conhecimento através da interação e colaboração. **Paidéia**, Santos, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2009.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRACIANI, Juliana. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e217439, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>.

MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86441-mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 1999.

PAESE, Cláudia Regina. Educação a distância (EaD) e o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), baseada em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): algumas reflexões sobre a importância da tutoria on-line. **Reflectionis**, Jataí, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i12.1312>.

PORTO, Elza; HANSEN, Adriana de Oliveira; DEFFACCI, Fabrício Antonio; ROSA, Caroline Petian Pimenta Bonu. História e cenários da educação a distância. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 18, n. 2, p. 69-81, 2013.

SABOIA, Juliana; VARGAS, Patrícia, Leal de; VIVA, Marco Aurélio de Andrade. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. **Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras**, Cachoeirinha, v. 1 n. 1, p. 1-13, 2013.

SHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Educação a distância: possibilidades e desafios para a aprendizagem cooperativa em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 53-77, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38644>.

SILVA, Hellen Corrêa; DE-CARVALHO, Plauto Simão; SIQUEIRA, Joyce; MIRANDA, Sabrina do Couto de. Design instrucional focado na aprendizagem situada: um estudo de caso. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, e702, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/EaDf.v9i1.702>.

TEODÓSIO, Mônica Dias; LOPES, Fernando José. Novas tecnologias na educação superior: o papel do tutor. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 299-308, 2017.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200009>.

Experiência sobre o ensino de jornalismo ambiental em sala de aula, uma transposição das teorias de Donald Schön

Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do curso de Jornalismo da UFMT.

Doutora em Educação pela UFU.

E-mail: jocienebf@gmail.com

Cristóvão Domingos de Almeida

Doutor em Comunicação pela UFRGS. Mestre em Educação pela Unisinos. É professor do

Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da UFMT.

E-mail: cristovaoalmeida@gmail.com

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini

Professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFMT. Doutor em Educação pela UFU.

E-mail: ia.pedrine@gmail.com

Resumo: Apresentamos a experiência de transposição da teoria de Donald Schön que contempla a reflexão sobre a prática docente para o fazer jornalístico de especialidade ambiental. O preceito prática-reflexão-prática, advindo da esfera da educação, foi experimentado durante as aulas de Jornalismo Ambiental da Universidade Federal de Mato Grosso. Para que o experimento fosse possível, criamos o *Botoblog* para publicação dos materiais desenvolvidos durante a disciplina. Por meio dos registros no blog, foi possível auxiliar os discentes a refletirem sobre a sua própria produção jornalística. Percebeu-se que a transposição é possível, porém o papel de mediação do professor é fundamental, assim como ferramentas que permitam que

Abstract: We present the experience of transposing Donald Schön's theory that contemplates the reflection on teaching practice to make journalism of environmental specialty. The precept practice-reflection-practice arising from the sphere of education, was experimented on during Environmental Journalism classes at the Universidade Federal de Mato Grosso. To make the experiment possible, *Botoblog* was created to publish the materials developed during the course. With blog records, helping students reflect on their own journalistic production was possible. We realized that the transposition is possible, but the mediation role of the teacher is fundamental, as well as having tools that

Recebido: 19/09/2020

Aprovado: 25/02/2021

mudanças aconteçam em concomitância com a aplicação da ideia de prática-teoria-prática.

Palavras-chave: comunicação; meio ambiente; jornalismo ambiental; ensino.

allows changes to happen concurrently with applying the idea of practice-theory-practice.

Keywords: communication; environment; environmental journalism; teaching.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende, a partir do pensamento de Donald Schön¹, relatar e refletir sobre a experiência de professores universitários que buscam estratégias de ensino para inovar em sala de aula. O ponto de partida foi verificar se é possível a migração do debate sobre o fazer reflexivo do campo da educação para o ambiente jornalístico, bem como analisar os resultados dessa contribuição para a aprendizagem.

A aprendizagem reflexiva adaptada foi aplicada à disciplina² de Jornalismo Ambiental do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Araguaia, localizado na cidade de Barra do Garças, no estado de Mato Grosso. Tendo como ponto de apoio o *Botoblog*³, blog criado pelos alunos para produção de conteúdo ambiental, a disciplina rendeu novos conhecimentos com o emprego de metodologia ativa e interativa. Essa metodologia de trabalho parte da reflexão sobre a ação, com o intuito de propor e gerar novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas reportagens, mais completas e pensadas de forma holística.

A experiência é profícua, trazendo contribuições para as turmas que aprendem, a partir da tríade prática-teoria-prática, os conceitos e princípios do conteúdo e da própria profissão.

2. DONALD SCHÖN E A IDEIA DE PROFESSOR REFLEXIVO

Ancorado na formação de professores, o pedagogo Donald Schön é conhecido no campo educacional por afirmar que a aprendizagem reflexiva é o caminho para as práticas educacionais, incentivando que os educadores pratiquem essa proposta para um fazer pedagógico eficaz e esclarecedor⁴. A partir da teoria do professor reflexivo, Schön é capaz de vislumbrar novos horizontes, propor novas formas de ensino e construir um saber pedagógico de forma sistematizada e centrada na realidade do estudante.

Esse pensamento dialoga com o de Paulo Freire, o qual afirma que, no processo educativo, deve-se levar em conta as diferentes formas de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser⁵. Trata-se de uma educação libertadora, na qual o estudante toma consciência de seu inacabamento e vislumbra a necessidade de estar sempre aprendendo. Para Freire:

1. SCHÖN, Donald. **Educar o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

2. Ofertada desde 2015, a disciplina de Comunicação e Meio Ambiente tornou-se obrigatória em 2019, quando passou a se chamar Jornalismo Ambiental. Com carga horária de 64 horas, é ministrada no terceiro semestre da graduação.

3. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog>. Acesso em: 25 maio 2022.

4. Ibidem.

5. FREIRE, Paulo. **Professor(a) sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

[...] é na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade⁶.

Ou seja, somos conhecedores da nossa incompletude, inclusive no processo educativo, embora, ao tomarmos consciência da realidade, isso deva nos impulsionar para o acabamento. Nesse sentido, a educação pode auxiliar na passagem da incompletude para o *ser mais*⁷, reforçando que ele nos insere no movimento de procura e se alicerça na esperança.

Zeichner⁸ também nos ajuda a pensar que a concepção libertadora da educação ultrapassa o nível de mediação instrumental e psicológica, alcançando um nível de práxis social que transforma a realidade e se reflete sobre a ação e o próprio conhecimento gerado nela, de modo coletivo e contextualizado.

Na perspectiva freiriana, a educação é também dialógica e dialética, porque envolve uma relação entre educador, educando e o mundo. Assim, os saberes pedagógicos colaboram com a prática, principalmente a partir das problemáticas que ela nos apresenta, tornando indissociável a ideia prática-teoria-prática dentro da evolução da profissão. É o que Schön chama de professor reflexivo⁹.

Segundo as orientações de Pimenta e Anastasiou, esse “deixar-se conhecer” é uma tarefa muito difícil a ser superada pelo professor universitário que está acostumado a desenvolver atividades como planejamento, execução e avaliação de forma individual¹⁰. A ideia do professor reflexivo é justamente superar essa forma de atuação individualizada, visando uma vivência em grupo e a troca de experiências, refletindo coletivamente sobre o que é feito. O professor reflete sobre sua própria prática, opondo-se totalmente às ideias de racionalidade técnica e educação bancária que marcaram o trabalho pedagógico e o processo formativo de professores, mesmo que em alguns espaços isso ainda persista. A proposta, então, é construir uma formação continuada e permanente, na perspectiva da ação dialógica, ou seja, a atitude do educador deve se contrapor à coisificação¹¹ e conduzir as pessoas a assumirem a sua condição crítica, auxiliando-as a pronunciarem a palavra autêntica.

Dizer a palavra certa e autêntica passa pela reflexão e ação. Por sua vez, a reflexão é o que move todo o sistema educativo, o qual se torna criador e recriador do seu contexto, ou seja, direciona os estudantes ao mundo a ser transformado pela sua atuação e trabalho coletivo. Nesse sentido, nada está acabado, estático e pronto; pelo contrário, tudo está aberto ao diálogo, em constante mudança e transformação.

Fernandes colabora com a reflexão de que não há como separar o ato de ensinar com a produção de conhecimento: “a concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar”¹².

Para explicar a construção do conhecimento prático, Schön o analisa a partir de três conceitos distintos: (1) o conhecimento na ação; (2) reflexão

6. Idem. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 42.

7. Idem. **Professora...** Op. cit.

8. ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**. Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

9. SCHÖN, Donald. **Educando...** Op. cit.

10. PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

12. FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-112, p. 107.

na ação; e (3) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação¹³. O conhecimento na ação é o saber fazer, fruto da experiência. A reflexão sobre a ação ocorre quando o professor reflete sobre as próprias ações, descrevendo-as, explicando-as, ou seja, desenvolvendo uma reflexão; é o momento em que pensa e reorganiza o próprio pensamento. Quando a reflexão se aprofunda na busca de significados para decisões tomadas à luz de teorias, o professor realiza a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

A reflexão e ação são compreendidas por Freire enquanto processos de libertação da consciência, gerada por ideias dinâmicas e ativas tanto no ambiente escolar quanto nas vivências cotidianas¹⁴. Segundo Grillo:

Esta sempre tem uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação problemática em seu contexto, sobre a sua própria prática e sobre a reflexão realizada, e uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e reconstrução de uma nova teoria¹⁵.

Assim, o conceito de professor reflexivo é algo profundo, que valoriza a construção do conhecimento a partir do indivíduo que aprende, num processo coletivo e de comunhão, sendo contrário à racionalidade técnica que defende a transmissão autoritária, dominadora e bancária do conhecimento. É preciso ter cuidado, porém, para a valorização da prática não ser absorvida como uma nova fase desse tecnicismo.

3. A DISCIPLINA JORNALISMO AMBIENTAL E O BOTOBLOG COMO VEÍCULO DE APOIO

Do ponto de vista metodológico, o primeiro passo foi identificar e organizar a disciplina de Comunicação e Meio Ambiente, que, na nova matriz curricular – a partir de 2019 –, recebeu o nome de Jornalismo Ambiental. Ao se comparar as ementas, percebeu-se que eram semelhantes, voltadas à especialidade do jornalismo de meio ambiente.

Em relação aos objetivos da disciplina, houve o direcionamento para despertar e sensibilizar o estudante para o entendimento do papel do jornalismo enquanto função estratégica ligada ao método de apuração, entrevista, reportagem, bem como o papel reflexivo do processo de produção e divulgação do conteúdo.

Para o desenvolvimento dos conceitos da disciplina e para que os discentes tivessem vivência prática da profissão, propôs-se às turmas a criação de um blog multimídia para produção de jornalismo ambiental. A ferramenta criada pelos alunos foi o *Botoblog*, cujo nome faz referência à presença de botos no período de cheia nos rios que cortam a cidade de Barra do Garças, há mais de 500 quilômetros de distância de Cuiabá, a capital do estado de Mato Grosso, e às pautas e matérias veiculadas no espaço digital.

A ideia foi usar a plataforma para produzir jornalismo ambiental com enfoque no município e na região, já que a cidade é rica em recursos naturais

13. SCHÖN, Donald. *Educando...* Op. cit.

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

15. GRILLO, Marlene C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80, p. 79.

como rios e cachoeiras, além de estar na área da Serra do Roncador e contar com a diversidade de fauna e flora, a presença do agronegócio e produtores rurais, colônia de pescadores, aldeias indígenas e muitas áreas de preservação permanente. Além disso, Barra do Garças abriga o escritório da Secretaria do Estado de Meio Ambiente (Sema), organizações não governamentais (ONG) que cuidam das águas e dos animais, como a Rio Vivo e a Associação Anjos de Quatro Patas, o exuberante Parque Estadual da Serra Azul, além de outras peculiaridades que rendem diariamente pautas verdes ao blog.

Esse caráter especializado na questão ambiental e voltado para os dilemas regionais definiram a linha editorial do blog. Na seção “Quem somos”, nota-se a atenção dada aos recursos naturais e às questões socioculturais, marcantes na região do Vale do Araguaia:

Essa região é banhada por dois grandes rios, o Araguaia e o Garças, o que garante uma hidrografia abundante, com nascentes, cachoeiras, córregos e ribeirões. Matas e serras também compõem o cenário ambiental da região. Além da riqueza natural, o Médio Araguaia é caracterizado ainda por sua diversidade cultural. As cidades receberam imigrantes de diversas regiões do país e os povos indígenas da etnia Xavante e Bororo, ainda vivem na região¹⁶.

A iniciativa desse tipo de produção se justificou pela necessidade, na região, de um veículo que dê uma abordagem específica do jornalismo ambiental às questões ecológicas locais. De acordo com a base teórica em que o *Botoblog* se ancora, a especialização proporciona um tratamento adequado ao caráter sistêmico e interdisciplinar das pautas ambientais que seriam articuladas em sala de aula.

O blog, dessa forma, assume a função de dar visibilidade a temas que nem sempre têm espaço nas mídias locais, levando às comunidades regionais informações sobre pautas ambientais de forma atraente, com o uso da escrita, de vídeos, fotos e outros recursos que o ambiente virtual, hipertextual e multimídia disponibiliza. Outro objetivo do Botoblog é dar voz a ONG, militantes, especialistas e núcleos de pesquisas vinculados a instituições de ensino superior.

Assim, discutir e aprender sobre jornalismo ambiental em uma área rica em recursos naturais potencializa a temática e rende conteúdos interessantes e inéditos sobre os mais diversos assuntos relacionados ao meio ambiente. Algumas pautas articuladas na disciplina nasceram a partir da percepção dos estudantes sobre o seu próprio cotidiano. No segundo semestre de 2018, por exemplo, a estudante Karin Sampaio optou por abordar a questão das corujas que vivem no campus¹⁷.

O “pomar” desconhecido da UFMT¹⁸, por sua vez, foi um tema que mostrou a variedade de árvores nativas do Cerrado presentes no campus, as quais passam despercebidas por diversas pessoas que o frequentam. O estudante Bruno César caminhou pela área com intuito de catalogar as espécies arbóreas, identificando 15 tipos de frutas diferentes, produzidas conforme as estações do ano. Entre as mais conhecidas estavam caju, manga, acerola, banana, coco, goiaba e mamão, além das consideradas exóticas, como jaca, murici, ingá, pinha, amora, e os mais de 20 pés de pequi, fruto que faz parte da culinária goiana e mato-grossense.

16. QUEM somos? **Botoblog**, Barra do Garças, 2017. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/quem-somos>. Acesso em: 27 maio 2022.

17. SAMPAIO, Karin. As “corujineas” da UFMT. **Botoblog**, Barra do Garças, 2018. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2018/08/23/as-coruj%C3%ADneas-da-ufmt>. Acesso em: 27 maio 2022.

18. OLIVEIRA, Bruno C. M. de. O “pomar” desconhecido da UFMT: campus tem grande variedade de frutas que muita gente não sabe. **Botoblog**, Barra do Garças, 2018. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2018/12/24/o-pomar-desconhecido-da-ufmt-campus-tem-grande-variedade-de-frutas-que-muita-gente-n%C3%A3o-sa>. Acesso em: 27 maio 2022.

Além de despertar o sentimento de pertencimento, o estudante demonstra que o consumo do produto traz muitos benefícios para a saúde. Ao apontar essas qualidades, o fazer jornalístico contribui com a manutenção e preservação das árvores no campus e fora dele.

Percebe-se que esses temas estão ancorados na cobertura ambiental, a qual, segundo Trigueiro, possui um *modus operandi* próprio e muito peculiar que justifica, hoje, a existência de preparação universitária na área¹⁹. A definição de Bueno²⁰ de jornalismo ambiental remete às ideias gerais que devem ser consideradas sobre a prática, isto é,

O processo de captação, produção, edição e circulação de informações (conhecimentos, saberes, resultados de pesquisas etc.) comprometidas com a temática ambiental e que se destinam a um público leigo, não especializado²¹.

O jornalismo ambiental, ainda segundo Bueno²², cumpre importante papel ao envolver uma visão complexa e holística do assunto, compreendendo o todo social. Por isso, é um jornalismo engajado²³ e comprometido com o oferecimento de uma educação ambiental, necessária para a construção de uma sociedade consciente²⁴. A partir desses conceitos é possível traçar uma concepção do que é o jornalismo ambiental, o que, para Girardi et al., influencia a prática da profissão²⁵.

Vale destacar ainda algumas características da prática do jornalismo sobre meio ambiente: (1) a visão sistêmica e holística; (2) o caráter científico e multidisciplinar; (3) a centralidade da voz do cidadão; (4) a educação ambiental; e (5) o engajamento do repórter.

Segundo Bueno, a visão sistêmica no jornalismo ambiental refere-se à compreensão dos fatos e dos seus personagens inseridos em um sistema, o que remete a interconexões entre todos os elementos da natureza, incluindo a humanidade: “as pessoas, a natureza, o meio físico e biológico, a cultura e a sociedade estão umbilicalmente conectados”²⁶. Para Girardi et al., esse caráter do jornalismo ambiental o coloca numa posição em que a pauta é desenvolvida em profundidade, afinal, na prática, a visão sistêmica

[...] significa que o repórter precisa perceber o fenômeno principal da pauta associado a outros fenômenos, e que só assim, tentando perceber o todo, será capaz de apresentar de maneira aprofundada os problemas com causas, consequências e possíveis soluções. Daí também a necessidade de uma diversidade de fontes²⁷.

Percebe-se, desse modo, que o jornalismo ambiental não persegue a isenção, pelo contrário, ele está vinculado à preservação dos ecossistemas planetário, visando a proteção da vida e buscando soluções sustentáveis para a presença e ações humanas no ambiente.

Assim, aprender jornalismo ambiental em sala de aula, utilizando-se de um veículo multimídia em uma região no interior do estado, garante veiculação de informações sobre os recursos naturais. As pautas verdes propiciaram aos estudantes experiências construtivas no processo de produção de conhecimento da especialidade por meio da tríade prática-teoria-prática, baseados nos princípios de Donald Schön²⁸.

19. TRIGUEIRO, André. Cidades sustentáveis. In: PORTO-GONÇALVES, Carlos W. (org.). **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 131-139.

20. BUENO, Wilson. **Comunicação, jornalismo e meio ambiente: teoria e pesquisa**. São Paulo: Majoara, 2007.

21. Idem. Jornalismo ambiental: explorando além do conceito. In: GIRARDI, Ilza M. T.; SCHWAAB, Reges T. **Jornalismo ambiental: desafios e reflexões**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2008. p. 105-118, p. 109.

22. Idem. **Comunicação...** Op. cit.

23. FROME, Michael. **Green ink: uma introdução ao jornalismo ambiental**. Tradução de Paulo R. M. Santos. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

24. LÜCKMAN, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

25. GIRARDI, Ilza M. T. et al. A contribuição do princípio da precaução para a epistemologia do jornalismo ambiental. **Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-91, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v14i2.2053>.

26. BUENO, Wilson. **Jornalismo...** Op. cit., p. 109.

27. GIRARDI, Ilza M. T. et al. A contribuição... Op. cit., p. 273.

28. SCHÖN, Donald. **Educando...** Op. cit.

3.1. Da educação ao jornalismo ambiental: a experiência de mediação do conceito de Donald Schön

Houve preocupação em seguir a ementa da disciplina, assim como seu conteúdo programático, com ênfase, contudo, na aprendizagem do aluno e na prática jornalística. Para o sucesso da metodologia, utilizou-se como ponto de apoio o Botoblog, plataforma em que as produções da disciplina de Jornalismo Ambiental eram publicadas.

Assim, logo no início da disciplina, optou-se por separar as pautas e produzir as matérias. É importante destacar que os estudantes escolhiam, a partir das suas habilidades, as linguagens midiáticas que usariam para desenvolver o conteúdo, ou seja, vídeo, fotorreportagem, áudio ou texto. A feitura das reportagens iniciais com o conhecimento prévio dos alunos a respeito do fazer jornalístico, ainda sem lançar uma perspectiva ambiental à atividade.

Após a primeira produção, a partir do pensamento de Schön²⁹, buscou-se significar a prática. Os professores analisavam todos os textos juntamente com os alunos, refletindo e utilizando como base produções do jornalismo ambiental, tais como as de Ilza Girardi, André Trigueiro, Leonardo Boff, Wilson Bueno etc. O intuito era aplicar a ideia que Schön chama de reflexão da ação³⁰ e identificar elementos teóricos do jornalismo ambiental presentes na construção das matérias. Nessa etapa, discutiu-se a prática na teoria: verificou-se, por exemplo, se havia nas matérias elementos do jornalismo ambiental, como a visão holística, a pluralidade de fontes, explicação de termos técnicos, entre outros indicativos de autores do jornalismo ambiental.

Feita tal reflexão, os alunos revisavam suas matérias já publicadas e acrescentavam conteúdos ou retiravam as partes que pareciam necessárias para a matéria ficar “redonda”. Finalizada essa etapa, as matérias eram publicadas novamente, às vezes até com outros títulos, passando assim pela terceira fase de Schön, o pensar/fazer sobre a ação e sobre a reflexão na ação³¹.

Dessa forma, a disciplina de Jornalismo Ambiental foi desenvolvida de forma prática e reflexiva sobre o fazer jornalístico ambiental baseado nos ensinamentos de Donald Schön.

Considera-se, pois, uma metodologia participativa e ativa, em que a tríade prática-teoria-prática é aplicada de maneira que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de pensar e (re)fazer suas produções, de modo consciente e reflexivo.

3.2. Os trabalhos realizados pelos estudantes da disciplina de Jornalismo Ambiental

Os trabalhos produzidos na disciplina de Jornalismo Ambiental propiciaram a reflexão e ação, além, é claro, de maior aproximação da universidade com a sociedade local e regional, pois as reportagens, matérias e crônicas ajudaram a modificar a consciência de muitas pessoas em relação à necessidade de

29. Ibidem.

30. Ibidem.

31. Ibidem.

preservar o meio ambiente, demonstrando a importância de abordar a questão da sustentabilidade na perspectiva da comunicação e do jornalismo ambiental.

A primeira publicação no *Botoblog* ocorreu no dia 13 de abril de 2015, revelando a preocupação com a infraestrutura do Parque Estadual da Serra Azul³², localizado no município de Barra do Garças, local que atrai cerca de 5 mil visitantes ao mês. Entretanto, a fiscalização é precária, uma vez que conta com apenas dois agentes ambientais.

Vale ressaltar que no mês da criação do blog foram publicadas mais seis matérias, com abordagens diversas, tais como: construção habitacional ecologicamente correta; revitalização do rio Garças; agroecologia na cidade; abrangência e tratamento da água no município. Ao longo dos anos de atuação do blog, foram publicadas 97 matérias (Quadro 1).

Quadro 1: Publicação no blog

Anos	2015	2016	2017	2018	Total
Total de publicações	26	30	25	16	97

Fonte: Botoblog (2019).

Verifica-se que em três anos foram produzidas mais de 90 matérias e reportagens, e nos três anos iniciais houve um equilíbrio de publicações, sobressaindo em quantidade em 2016. Desde o início, percebeu-se a necessidade de criar sete abas no blog para comportar as pluralidades de temas: (1) fauna e flora; (2) sustentabilidade; (3) recursos hídricos; (4) turismo; (5) indígena; (6) UFMT; e (7) crônica e opinião.

Do ponto de vista organizacional, a disciplina inicia-se com o levantamento de reportagens que têm como pauta o enfoque ambiental na grande mídia e observações sobre a qualidade dos conteúdos produzidos. Ao perceber possíveis problemas, alunos e professores se arriscam a propor novos modelos de texto, identificando falhas e pontos de vistas opostos.

Num segundo momento, seguindo a concepção de Donald Schön, os alunos são apresentados a textos e leituras sobre os preceitos do jornalismo ambiental, suas bases teóricas, incluindo as noções de sustentabilidade e seus desdobramentos. Em paralelo às leituras sobre o tema, professores e alunos buscam na mídia local matérias e conteúdos sobre a temática ambiental e os analisam, identificando possíveis discrepâncias e contradições entre teoria e prática.

Em um terceiro momento, feitas as leituras e análises de conteúdos de mídia local, regional e nacional, os alunos são convidados a produzirem seus próprios materiais. Utilizam o *Botoblog* e se sentem contemplados com os trabalhos publicados na plataforma digital, após idas e vindas de correções, levando-se em consideração os preceitos do jornalismo e da especialidade meio ambiente.

Aluno da disciplina e apaixonado pelo tema ambiental, o estudante Kayc Pereira Alves, no ano de 2017, apurou, a partir dos princípios do jornalismo ambiental, a tentativa de construção da hidrelétrica Boaventura no rio Garças, na cidade de Carneirinho (MT), próxima a Barra do Garças³³.

32. SEM infraestrutura, Parque da Serra Azul completa 21 anos. *Botoblog*, Barra do Garças, 2015. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2015/04/13/sem-infraestrutura-parque-da-serra-azul-completa-21-anos>. Acesso em: 27 maio 2022.

33. ALVES, Kayc P. **Questão ambiental em multimídia: um olhar sobre o rio das Garças a partir do projeto de hidrelétrica Boaventura**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, 2017.

A experiência acompanhou as audiências públicas e a organização da sociedade civil contra a construção da hidrelétrica enquanto a Sema adotava posição favorável, deixando a população atônita e sem referência de apoio institucional. Com a mobilização de indígenas, agricultores, pescadores e produtores rurais, a reportagem ultrapassou os espaços do *Botoblog* e ganhou página especial com conteúdo de qualidade, servindo inclusive como ponto de apoio para que conseguissem barrar, mesmo que temporariamente, a construção da hidrelétrica na região.

O material produzido e divulgado mostra a seriedade, o comprometimento e o engajamento do repórter com a causa, levando os preceitos do jornalismo ambiental para dentro da comunidade onde vive e convive e mudando, inclusive, os rumos dessa realidade. Nesse caso, o material serviu de apoio e pressão para que a sociedade civil conseguisse barrar o projeto em conjunto com o Ministério Público Federal (MPF) – que a usou como suporte – com falas e demonstrações de fontes primárias. É a pluralidade de vozes fazendo a diferença na pauta sobre o meio ambiente e seus impactos na vida cotidiana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relata a aprendizagem dos alunos a partir do fazer jornalístico, passando pelos teóricos do jornalismo ambiental como reflexão da ação e possibilitando, assim, a produção de novos conhecimentos e reportagens mais completas.

Diante disso, podemos inferir que as experiências proporcionaram a reflexão, a criatividade, o diálogo, a produção e a aprendizagem coletiva, pois os estudantes tiveram a possibilidade de vivenciar a rotina produtiva do fazer jornalístico aplicado à sustentabilidade e ao meio ambiente. Dessa forma, puderam exercer suas habilidades nas diversas áreas formativas: planejamento, seleção de pauta e fonte, criação, produção, edição e monitoramento da notícia.

O *Botoblog* foi o ponto de apoio pedagógico encontrado pelos docentes para essa atividade. A plataforma permitia que as reportagens publicadas recebessem alterações constantes, acompanhando o movimento de transformação que a aplicação da ideia de prática-reflexão-prática exigia durante a disciplina.

Desse modo, novas concepções, descobertas e análises sobre a produção das reportagens evidenciaram que é possível transpor o conceito de Donald Schön sobre o profissional reflexivo para a aprendizagem da prática jornalística na disciplina de Jornalismo Ambiental.

Essa tarefa, para ser possível, exige também que professores e alunos estejam abertos para aceitar o trabalho de constante reflexão, de elaboração e reelaboração do texto e da linguagem articulada. Por outro lado, o docente também precisa refletir constantemente sobre a sua própria ação, assumir uma postura de mediador, não apenas da relação entre ensino e aprendizagem, mas também da rotina de produção do jornalismo ambiental em sala de aula, pensando na postura, ações e sentimentos dos estudantes durante o fazer e refletir.

Esse conjunto de práticas e etapas formativas demonstraram que a universidade e, em especial, o curso de Jornalismo têm um papel socioeducativo e cultural importante nas mudanças e transformações das pessoas, tornando-as cidadãs ativas.

Assim, tanto alunos como docentes consideraram a disciplina Jornalismo Ambiental bastante satisfatória no sentido de proporcionar a prática jornalística ambiental de forma reflexiva, consciente e de constante aprendizagem. Evidencia-se que um dos méritos dessa proposta em sala de aula, para além das trocas de saberes entre docentes e discentes, numa proposta de educação transformadora³⁴, foi obter maior aproximação da universidade com a comunidade local e regional, estimulando as trocas de conhecimentos e informando, divulgando e gerando resultados significativos sobre a temática verde que contribuem para o estabelecimento de uma relação articulada entre a produção do conhecimento e a realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Kayc P. **Questão ambiental em multimídia**: um olhar sobre o rio das Garças a partir do projeto de hidrelétrica Boaventura. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, 2017.

BUENO, Wilson. **Comunicação, jornalismo e meio ambiente**: teoria e pesquisa. São Paulo: Majoara, 2007.

BUENO, Wilson. Jornalismo ambiental: explorando além do conceito. *In*: GIRARDI, Ilza M. T.; SCHWAAB, Reges T. **Jornalismo ambiental**: desafios e reflexões. Porto Alegre: Dom Quixote, 2008. p. 105-118.

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In*: MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-112.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

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

FROME, Michael. **Green ink**: uma introdução ao jornalismo ambiental. Tradução de Paulo R. M. Santos. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIRARDI, Ilza M. T. et al. A contribuição do princípio da precaução para a epistemologia do jornalismo ambiental. **Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-291, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v14i2.2053>.

GRILLO, Marlene C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. *In*: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior**:

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

identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

LÜCKMAN, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Bruno C. M. de. O “pomar” desconhecido da UFMT: campus tem grande variedade de frutas que muita gente não sabe. **Botoblog**, Barra do Garças, 2018. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2018/12/24/o-pomar-desconhecido-da-ufmt-campus-tem-grande-variedade-de-frutas-que-muita-gente-n%C3%A3o-sa>. Acesso em: 27 maio 2022.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEM somos? **Botoblog**, Barra do Garças, 2017. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/quem-somos>. Acesso em: 27 maio 2022.

SAMPAIO, Karin. As “corujíneas” da UFMT. **Botoblog**, Barra do Garças, 2018. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2018/08/23/as-coruj%C3%ADneas-da-ufmt>. Acesso em: 27 maio 2022.

SEM infraestrutura, Parque da Serra Azul completa 21 anos. **Botoblog**, Barra do Garças, 2015. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog/single-post/2015/04/13/sem-infraestrutura-parque-da-serra-azul-completa-21-anos>. Acesso em: 27 maio 2022.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIGUEIRO, André. Cidades sustentáveis. *In*: PORTO-GONÇALVES, Carlos W. (org.). **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 131-139.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**. Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Tecnologias e dispositivos móveis no ensino remoto

Edilane Carvalho Teles

Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Professora de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Uneb. Líder do Grupo de Pesquisa Polifonia (Uneb) e membro do Mediações Educomunicativa (ECA-USP).

E-mail: edilaneteles@hotmail.com

Adriana Maria Santos de Almeida Campana

Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela UNEB. Professora e contadora de histórias. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educere e membro do Grupo de Pesquisa Polifonia (Uneb).

E-mail: didacampana@yahoo.com.br

Suéller Costa

Educomunicadora, jornalista e professora dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Guararema (SP). Mestre em Ciências da Comunicação pela USP. Membro dos Grupos de Pesquisa Mediações Educomunicativas (ECA-USP) e Polifonia (Uneb).

E-mail: sueller.costa@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta dois percursos teórico-metodológicos de inclusão e usos de tecnologias na criação de estratégias formativas autorais para atender as demandas de aprendizagem com o ensino remoto, em duas experiências diversas: a primeira, nos anos iniciais da educação básica, e a segunda, em uma graduação de Pedagogia. Para tanto, analisa, por meio dos percursos propostos, as alternativas encontradas e os planejamentos pautados no protagonismo docente e discente, na apropriação de aplicativos e dispositivos disponíveis. O escopo é compreender alguns dos caminhos possíveis que os grupos propuseram e experimentaram na efetivação das formações. De metodologia participante, pauta-se ainda na pesquisa de recepção, pois individualiza na escuta e observações das interações e registros os discursos e as elaborações dos sujeitos nos contextos.

Palavras-chave: metodologia; recepção; formação; tecnologias; ensino remoto.

Abstract: This article presents two theoretical-methodological paths of inclusion and uses of technologies in the creation of authoring training strategies to meet the learning demands with remote teaching, in two different experiences: the first, in the initial years of basic education, and the second, in a Pedagogy degree. To this end, it analyzes, by the proposed paths, the alternatives found, and the plans based on the teaching and student role, in the appropriation of available applications and devices. The scope is to understand some of the possible paths that the groups have proposed and experienced in the training. With a participatory methodology, it is also guided by reception research, since it individualizes in listening and observing interactions and records, the speeches and the elaborations of the subjects in the contexts.

Keywords: methodology; reception; formation; technologies; remote teaching.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte dos resultados sistematizados de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Polifonia no âmbito do Departamento de Ciências Humanas, Campus III, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) sobre o ensino remoto (ER), que teve como escopo a escuta, observação e análise de docentes, pais e estudantes em relação às práticas pedagógicas e formativas propostas em diversos segmentos de ensino no período da pandemia da covid-19. Nesse sentido, destacam-se, a partir das demandas emergentes, as incertezas quanto à continuidade dos percursos, por conta do distanciamento social e da suspensão das aulas presenciais, por meio de registros coletados com questionários aplicados pelo Google Forms e divulgados nas redes sociais. Os documentos foram preenchidos voluntariamente e, com a escuta dos docentes, trazem um panorama sobre os processos que perpassaram as experiências educativas nos últimos meses, considerando as inúmeras mudanças, as quais, entre criações e adaptações para o atendimento e entendimento das limitadas condições tecnológicas e de interação durante o período, foram se (re)criando em busca de *novos/outros* processos de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos.

Com a decisão da Organização Mundial da Saúde (OMS), que decretou, em 11 de março de 2020, estado de calamidade pública de ordem sanitária no âmbito global, uma das recomendações dadas pelo órgão foi o distanciamento social. Atendendo à situação emergencial, determinações dos governos federal e estaduais, do Distrito Federal e dos municípios levaram à suspensão imediata das aulas presenciais nas escolas de educação básica e instituições de ensino superior públicas e privadas.

Para refletir os contextos e propostas com o ER, são destacadas duas experiências: a primeira, realizada em uma escola de educação básica, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a qual, ao mesmo tempo que apresenta as aprendizagens dos grupos, busca um *equilíbrio*, pois apenas cerca de metade dos discentes participaram; a segunda é uma vivência de formação inicial do pedagogo, a qual demonstra que, apesar do excessivo uso das redes sociais e WhatsApp pela maioria, as dificuldades de adaptação e apropriação com propósitos educacionais foram muitas, superadas num processo de invenção e interação entre docente e discentes.

2. CONTEXTO E PROPOSTA COM O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação básica brasileira, que inclui os ciclos infantil, fundamental e médio, enfrenta um período incerto e complexo. As dificuldades para garantir um ensino de qualidade e, aos poucos, alavancar os índices avaliativos para melhorar a imagem do aprendizado numa escala mundial, sempre estiveram presentes. Atualmente, com a crise sanitária, as desigualdades sociais foram escancaradas. Com o aumento da vulnerabilidade social, o acesso igualitário, democrático e emancipador à educação, conforme preza a Constituição Federal de 1988¹, tornou-se uma incógnita.

1. BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

Diante do atual cenário, em que a aprendizagem passou a ser mediada pelas tecnologias, estima-se que cerca da metade dos estudantes estão sendo excluídos do ER, implantado de forma emergencial. Sem dispositivos e acesso à internet, para boa parte deles, em especial os que estudam nas redes públicas, a estratégia tem sido inviável. Os dados divulgados pela pesquisa TIC Educação 2019 confirmam essa realidade. Segundo o último balanço, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa. Nas unidades particulares, o índice é de 9%². Com relação à conectividade, a pesquisa³ destaca que 4,8 milhões de estudantes do ciclo básico não têm internet em seus domicílios. Isto demonstra que, independentemente do caos na saúde, antes de se preocupar em impulsionar as médias de rendimento cognitivo, é necessário oferecer infraestrutura adequada para a garantia do aprendizado de todos os educandos e das diferentes classes sociais, principalmente nos variados formatos.

Os estudos evidenciam que, embora as redes estaduais e municipais de ensino, públicas e particulares, em sua maioria, tenham adotado alguma forma de educação remota – como plataformas virtuais, sites, aulas pela TV aberta, pelo rádio, uso de redes sociais para transmitir o material de ensino –, ainda há muitas dificuldades a serem superadas. No entanto, com a mudança da dinâmica escolar, atendendo às diretrizes recomendadas pela OMS, os professores tiveram de adaptar as suas metodologias para oferecer uma possibilidade ao menos para aqueles que possuem condições de continuar com os estudos. Foi uma maneira de mostrar que a escola não parou e que o compromisso se mantém, apesar das dificuldades.

Coube aos profissionais se atualizarem quanto à cultura digital para explorar diferentes dispositivos comunicativos e, por meio deles, conhecer aplicativos, plataformas, softwares e recursos viáveis à condução das aulas. Inicialmente, houve um impacto, afinal, a escola ganhou um “novo” ambiente de estudos: os lares familiares, um espaço visto pelos estudantes como lugar para descansar, entreter, interagir e se divertir. A essas atividades, somou-se uma carga horária voltada às aulas remotas e à realização das atividades escolares. O que até então era realizado dentro da unidade de ensino, passou a ser feito em casa, num ambiente cercado não só pelos pais e os irmãos, como também os animais de estimação, os jogos eletrônicos, os brinquedos, os barulhos da vizinhança, dentre tantas outras situações que levam facilmente às distrações, as quais, por sua vez, prejudicam a concentração, essencial para o aprendizado. Nos ciclos iniciais do ensino, foi preciso estabelecer uma rotina entre os estudantes e os familiares, além de concretizar uma parceria para o andamento dos trabalhos. Já nos ciclos intermediários e finais, firmar um compromisso com os estudantes para que, aos poucos, a dinâmica das aulas pudesse ser construída.

É preciso considerar as realidades das escolas para buscar estratégias favoráveis aos alunos pertencentes às diferentes classes sociais. Nesse sentido, um dos maiores desafios é a necessidade de encontrar os recursos que seriam acessíveis aos educandos. Pensando num panorama em que a conectividade é um impecilho, principalmente às classes menos favorecidas, esse é outro ponto considerável para a condução dos trabalhos, além da escolha das estratégias pedagógicas mais

2. OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 26 set. 2020.

3. CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação 2019**. São Paulo: Cetic.BR, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

adequadas para integrarem a infraestrutura necessária para garantir que a ação planejada chegasse às turmas.

Vários são os meios explorados com o ER. Em um estudo mediado pelas tecnologias, plataformas como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom estão entre as mais utilizadas pelos educadores para as aulas síncronas com as turmas. Já para os encontros assíncronos, aplicativos e portais para edição de vídeo, por celular e desktop, ganharam admiradores. Profissionais que jamais se imaginaram diante das câmeras assumiram o papel de apresentadores, além de roteiristas e editores, aprimorando suas videoaulas a cada produção; contudo, sobrecarregados de atribuições que não fazem parte de suas formações. Para esses propósitos, o InShot, KineMaster, VideoShow, Apowersoft e Loom estão entre os elencados. Os podcasts também ganharam espaço, com o aumento do uso dos programas Audacity e Anchor. Recursos até então conhecidos pelos entusiastas das tecnologias ganharam novos adeptos, e grande parte deles deseja dar continuidade às suas experiências audiovisuais no âmbito educativo. Essa linguagem, aliás, foi a estratégia mais apropriada para engajar os alunos. Ao ouvir e, principalmente, ver os professores, os estudantes sentem que, embora distantes fisicamente, continuam conectados.

Os conglomerados midiáticos aproveitaram as oportunidades para aprimorar seus recursos, aumentar sua abrangência e visibilidade ao oferecer estratégias de trabalho e intermediar a conectividade entre profissionais de diferentes segmentos, assim, conquistando *forçosamente* espaço no mercado. As redes sociais como Facebook, Instagram e YouTube ganharam novos canais e páginas, em especial, de unidades escolares que viram nos *feeds* e nos *stories* uma das formas de chegar às famílias. Por meio deles, divulgam os roteiros semanais, além das ações articuladas dentro do calendário escolar para evidenciar que o colégio continua ativo e em contato com seus educandos.

Entre tantos recursos, um deles foi considerado o mais acessível, intuitivo e versátil: o WhatsApp. Uma pesquisa realizada por professores e estudantes do Núcleo de Marketing e Consumer Insights (Numa), da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), apontou que o aplicativo foi o mais utilizado durante a pandemia. Dos 381 respondentes, 97% o classificaram como imprescindível, deixando-o à frente de outros meios de forma disparada. Na sequência, aparecem o Instagram (88%) e o YouTube (75%). Os motivos, no geral, apontam para a instantaneidade das mensagens, que, agora, além de textuais, podem ser articuladas por áudios e videochamadas, sendo as últimas as mais utilizadas, principalmente com as adaptações, permitindo a ligação em grupos. Como afirmam Lapa e Girardello,

o WhatsApp Messenger aproxima grupos já formados, criando espaço e troca instantâneas e privadas que amplificam as possibilidades de interação, à revelia de condições espaciais e temporais. [...] Na educação, tem propiciado a quebra dos “muros” da escola, tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares⁴.

Transpassando essas possibilidades ao aspecto educativo, professores também encontraram nesse aplicativo o melhor caminho para manter o contato com as turmas.

4. LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre (org). **WhatsApp e educação.** Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 29-48, p. 31.

Inicialmente, seria para estreitar as relações, mas, com o tempo, percebeu-se que ele seria o melhor recurso para transmitir as aulas, compartilhar os conteúdos, esclarecer as dúvidas, incentivar a participação e proporcionar o engajamento. São poucos os pais que não têm acesso ao WhatsApp, e, mesmo os que possuem dados móveis limitados e pacotes básicos de planos de internet, o usam para baixar os conteúdos enviados pelos professores e encaminhar as tarefas solicitadas.

Partindo de uma experiência realizada durante as aulas de língua inglesa com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, em três unidades que integram a rede de ensino municipal de Guararema, no interior de São Paulo, foi possível perceber o alcance às famílias por meio do WhatsApp, além de o aplicativo propiciar uma maior aproximação dos estudantes, que se sentiram à vontade para conversar com seus professores, enviar as dúvidas e compartilhar comentários. Foram criados grupos para todas as turmas, e diariamente os estudantes recebiam o roteiro das aulas, os conteúdos pertinentes às matérias do dia, as atividades complementares e as videoaulas, orientando-os nos processos a serem seguidos. Em alguns grupos, eram enviados também áudios explicativos, estratégia adotada após se perceber que, entre os educandos, há pais semialfabetizados, e somente o texto escrito impedia o entendimento e a orientação dos filhos.

As turmas recebiam, dentro do cronograma de horários, todo o material de estudos. A videoaula era encaminhada em dois formatos: arquivo (para ser baixado pelos que usavam dados móveis) e por link com acesso ao YouTube, onde o material ficava armazenado (para os que tinham banda larga). As Figuras 1, 2, 3 e 4 ilustram algumas das produções que elencam o percurso metodológico realizado pela educadora.



EVEN NUMBERS / ODD NUMBERS
NÚMEROS PARES E ÍMPARES

1. LOOK AT THE NUMBER IN EACH BOX AND CIRCLE THE CORRECT WORDS: EVEN OR ODD.
OBSERVE O NÚMERO E CIRCULE A PALAVRA CORRETA: ELE É "PAR" OU "ÍMPAR"?

7 Even Odd	1 Even Odd
2 Even Odd	4 Even Odd
8 Even Odd	5 Even Odd

 **Atividade complementar**

02/09/2020

Name: _____
Grade: _____
School: _____

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

1. Complete com o pronome adequado.

I HE SHE IT THEY WE













2. Complete com a forma adequada do "Verbo To". Atente-se ao pronome para associar o termo correto.

AM IS ARE

 **Atividade complementar**

17/06/2020

Name: _____
Grade: _____
School: _____

In my town

Andando pela sua "town", imagine que você encontra um turista e ele pede indicações de uma bakery, um supermarket, um park, um bank, uma mall... Quais lugares você indicaria? Trace um roteiro a ele, completando, abaixo, com os places de sua referência, aqueles que você apresentará ao turista. Você deverá desenhar e escrever o nome do estabelecimento que se enquadra nos places aprendidas. Depois, mostre-os para o teacher. Tire uma foto sua com os desenhos feitos. Lembrando que esta atividade pode ser realizada no seu caderno de tarefas.

Supermarket



Bakery



Mall



Park



Restaurant



Museum



Figura 1: Atividades complementares realizadas em conjunto com os exercícios do livro didático

Fonte: Costa⁵.

5. MY FAMILY – 1st grade. [S. l.: s. n.], 2020a. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/MPfkZ4nNZ34>. Acesso em: 6. jun. 2022.



Figura 2: *Thumbnails* dos vídeos no YouTube

Fonte: Costa⁶.

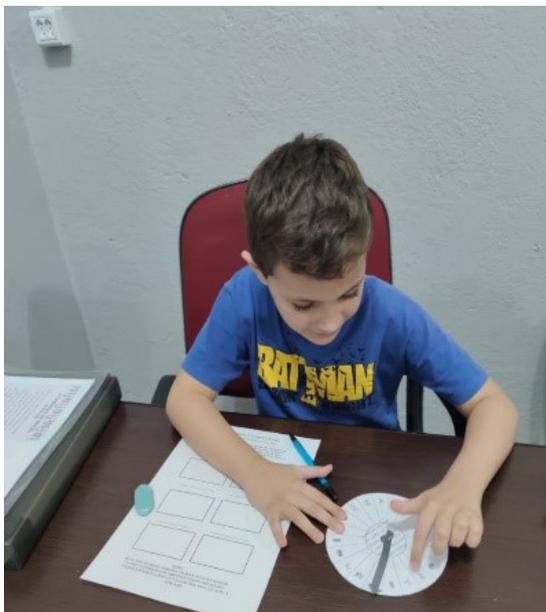
Primeiro, são realizados os atendimentos personalizados. Então, as tarefas concluídas são encaminhadas ao WhatsApp da professora, que envia o feedback por mensagens de áudios e textos. Para alguns, realiza videochamadas, com aulas para orientação e correção dos exercícios. Há um cronograma de horários para a organização desse suporte online, que não é realizado com todos, em virtude da quantidade de alunos, mas ocorre conforme a possibilidade. São, ao todo, 196 alunos. Destes, é possível considerar a participação de 70%, de acordo com balanço realizado semanalmente.

Todas as aulas são preparadas com apresentações no PowerPoint, que oferece recursos para deixar a exposição do conteúdo mais atrativa. Depois são gravadas a tela e a participação da professora. São elaboradas, também, atividades lúdicas, como alguns jogos, tanto digitais quanto manuais, além de explorar leituras com a contação de histórias.

6. PREPOSITIONS of place – 4th grade. [S. l.: s. n.], 2020b. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/6YxFXoLdPzU>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Tecnologias e dispositivos móveis no ensino remoto

- Edilane Carvalho Teles, Adriana Maria Santos de Almeida Campana e Suéller Costa



* PARA RECORTAR

Figura 3: Jogo da memória e roleta de palavras elaborados pelos alunos

Fonte: Arquivo pessoal.

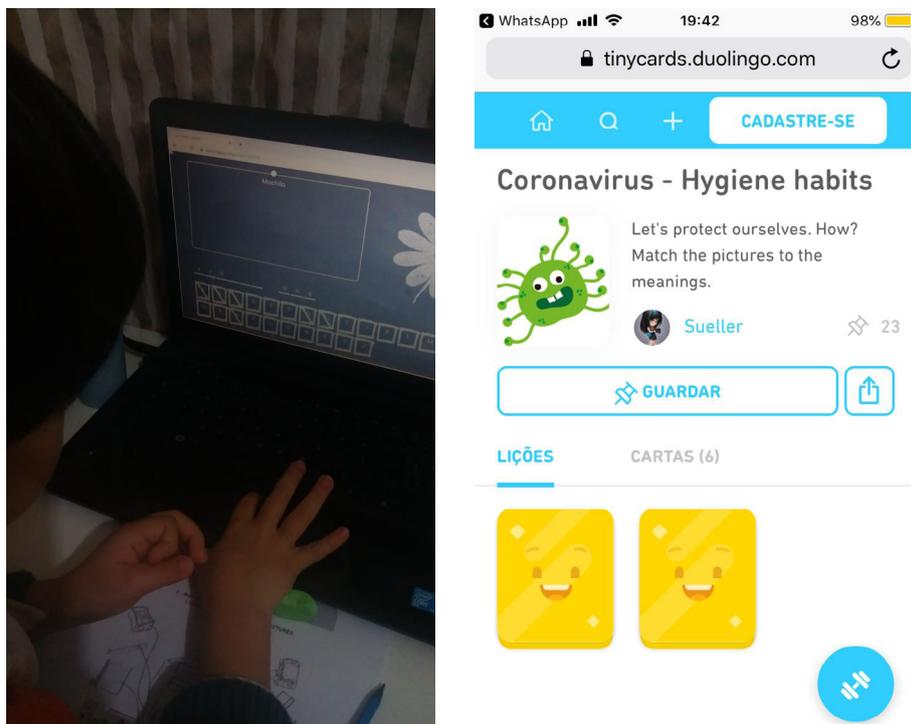


Figura 4: Plataformas para a confecção de jogos personalizados

Fonte: Costa⁷.

7. EBOOK Coronavirus around the world. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Uma das ações criadas para engajar os alunos é o projeto *It's Your Turn (Agora, é sua vez!)*, que promove atividades práticas, levando a língua inglesa ao contexto deles, e orienta o uso de fotos e vídeos para promover as apresentações, incentivando a produção autoral. Os trabalhos são organizados, arquivados e, periodicamente, expostos aos grupos. A proposta remota para as turmas observadas levou em consideração:

- 1) Organização de sequências didáticas, para desmembramento dos assuntos em várias atividades, com a descrição do passo a passo das ações;
- 2) Escolha dos recursos apropriados à condução das temáticas, para engajar as experiências pedagógicas e potencializar a aprendizagem;
- 3) Produção de videoaulas, atendimentos por videochamadas e explicações com audioaulas;
- 4) Análise da interação dos alunos e a mediação docente: interesse, engajamento, colaboração e participação;
- 5) Análise dos materiais produzidos pelos alunos, com a mediação docente, como os exercícios do livro, as atividades complementares, os trabalhos práticos e a realização dos jogos online – criados para assimilação do vocabulário –, e da versatilidade das plataformas usadas;
- 6) Desenvolvimento de propostas que permitiam um ensino que aliasse práticas contemporâneas às tradicionais como forma de atender os educandos do século XXI.

Ao longo deste percurso metodológico, a versatilidade observada no WhatsApp permitiu o acompanhamento das atividades. Houve uma aproximação além do esperado, algo que, em sala de aula, talvez não fosse tão favorável. As dúvidas são únicas e, por isso, atendidas individualmente. Esse contato ampliou as conexões, dando continuidade à relação de amorosidade entre o professor e aluno, essencial no aprendizado com crianças. Os assuntos vão além do conteúdo programático: há a preocupação em saber sobre o bem-estar dos educandos, suas famílias e rotinas, atribuições que ampliam e sobrecarregam a atuação do professor, na maioria das vezes, superando em quantidade sua carga horária de trabalho.

É importante ressaltar que, apesar de todos os recursos disponíveis, a presença do professor é fundamental para mediar e estimular a construção do conhecimento pelos alunos. Conforme Moran, Masetto e Behrens, com a chegada das novas tecnologias, a escola pode se transformar em um conjunto de espaços ricos e de aprendizagens significativas, seja de forma presencial ou digital, mas o importante é que o professor aproveite essas possibilidades para motivar os seus alunos a aprenderem de forma atuante e independente, usando-as de maneira consciente, construtiva e emancipadora⁸.

3. INTERAÇÃO COM OS DISPOSITIVOS MÓVEIS NO ENSINO SUPERIOR

A segunda experiência apresenta o percurso e ações com o ER em uma turma de graduação de Pedagogia em instituição privada de Juazeiro, na Bahia (BA),

8. MORAN, Manuel J.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

a qual continuou quase de imediato as atividades, sem, contudo, propor um tempo de análise da realidade, de diagnóstico das possibilidades de acesso pelos docentes e discentes e planejamento coletivo. Ao contrário, deu-se continuidade ao semestre com a nova modalidade, e, assim, os modos de fazer e pensar em possibilidades para o ensino e aprendizagem das atividades que constituiriam as vivências e reflexões foram descobertos a partir de tentativas.

Após um período de suspensão das aulas no início de março de 2020, o retorno foi proposto para o dia 16 daquele mês, e a docente precisou dar continuidade às atividades que antes eram realizadas presencialmente, porém, com um complicador: o componente curricular tinha como dimensão formativa a prática em/para sala de aula.

O processo iniciou-se após a interrupção das atividades por sete dias, com base no decreto municipal⁹ que indicava a “[...] suspensão das atividades educacionais em todas as escolas da rede municipal de ensino público”. Nesse momento, surgiram dúvidas sobre o que aconteceria com as aulas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Em 24 de março, o Ministério da Educação (MEC) normatizou, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020¹⁰, “[...] a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19”. A partir disso, entende-se que deveria ser pensado algum modelo de ensino que contemplasse os conteúdos propostos, intencionando *transpor* a sala de aula para a educação à distância, como sugeria o documento.

Este relato apresenta a experiência de uma das turmas em que a docente atuou. Nesse sentido, pode ser considerado como diário de campo¹¹. Os nomes e números telefônicos de colaboradores que aparecem em mensagens trocadas no WhatsApp da turma e no Google Classroom foram preservados, respeitando a ética da pesquisa científica.

A primeira proposição foi em 25 de março, com a abertura de uma sala no Google Classroom. Indicou-se como entrar na sala, enviando código de acesso e instruções pelo celular, num processo difícil e demorado, sobre o qual foram dadas orientações individuais, com fotos explicativas das etapas a serem realizadas. Nesse contexto, algumas discentes não possuíam e-mail e não sabiam como criar uma conta. Essas dúvidas sanadas à medida que os professores solicitavam, sempre pelo WhatsApp:

25/03/2020, 14h03min – Professora: Queridas alunas, como a partir de agora as aulas e atividades serão EaD, estou fazendo um grupo da nossa disciplina no google sala de aula. Por favor, entrem e coloquem a senha.

25/03/2020, 14h04min. – Discente: Meu celular tá muito bom não, prof

25/03/2020, 14h14min. – Discente: Como é que faz

25/03/2020, 14h14min. – Discente: Esse aí não estou conseguindo não

25/03/2020, 14h15min. – Discente: Vou tentar

25/03/2020, 14h16min. – Discente: Estou me estressando já

25/03/2020, 14h18min. – Discente: Eu consegui 😊

25/03/2020, 18h32min. – Discente: Eu não estou conseguindo

25/03/2020, 18h32min. – Discente: Já tentei e não consigo

9. JUAZEIRO. Decreto nº 217/2020, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas preventivas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância nacional, estadual e internacional decorrente do coronavírus e H1N1, e dá outras providências. Juazeiro: Gabinete do prefeito municipal, [2020]. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/seac-gr/arquivos/decreto-medidas-preventivas-coronavirus.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

10. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

11. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução às teorias e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

- Edilane Carvalho Teles, Adriana Maria Santos de Almeida Campana e Suéller Costa

25/03/2020, 18h34min. – Discente: Depois de muita briga, eu consegui.

25/03/2020, 18h34min. – Discente: É só responder o q a professora mandou.

Aí anexa o arquivo 😊

Pelo Google Classroom e WhatsApp foi trabalhado o livro *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, sobre o qual foi pedida, por intermédio de um vídeo, uma resenha crítica, explicando o que seria o gênero em questão, solicitando que a atividade fosse anexada na plataforma. A proposta tinha como objetivo favorecer a percepção crítica do texto, para que alunos e professores pudessem interagir na aula seguinte. Entretanto, apenas três discentes fizeram a atividade; os demais, em torno de 40, não a entregaram. Nesse momento, foi necessária uma escuta sensível¹², que possibilitou o surgimento de inúmeras questões subjetivas que não poderiam ser desconsideradas. As estudantes demonstravam necessidades de orientação e insegurança, pois tinham muitas responsabilidades, como filhos ou excesso de trabalhos acadêmicos. Os relatos indicavam que os professores pediam leituras e atividades em substituição às aulas que não estavam sendo ministradas presencialmente. Assim, fez-se necessário compreender que o curso noturno e presencial possibilitava às estudantes momentos de estudo com seus pares. Na sala de aula, havia formação de grupos, leituras, discussões e produções; em casa, esse tempo não existia, e a concentração ou realização de atividades era muito difícil, segundo relato da professora.

Nesse momento de tentativas, erros e acertos, a instituição sugeriu a utilização do Skype como modo de facilitar as aulas e interagir com os estudantes ao vivo. O PowerPoint foi elaborado, o horário, confirmado e a aula, planejada:

08/04/2020, 14h31min. – Professora: Meninas, amanhã nossa aula será via Skype.

As 18:30 entramos. Envio o link amanhã a tarde 🙌😊

08/04/2020, 14h33min. – Discente: Não tenho isso

08/04/2020, 14h34min. – Discente: Professora, o que é via Skype?

08/04/2020, 14h34min. – Discente: 🙄

08/04/2020, 14h34min. – Discente: Tmb quero saber

08/04/2020, 14h35min. – Discente:??🙄

08/04/2020, 14h36min. – Discente: É chamada de vídeo?

08/04/2020, 14h39min. – Discente: Professora não sei o que é isso não 😞

À medida que as dúvidas eram esclarecidas, foi realizada a atividade via Skype. Na sala entraram 20 das 43 matriculadas. Às ausentes, a informação foi encaminhada, posteriormente, pelo WhatsApp. Algumas não tinham acesso à internet, outras estavam com a conexão fraca; algumas não conseguiam entrar no horário por causa da família ou dos filhos, outras não possuíam intimidade com as tecnologias digitais:

09/04/2020, 15h08min. – Professora: Boa tarde! Nossa aula será às 18:30. O tema será Alfabetização. Para entrar basta ter o Skype e clicar nesse link [...]

09/04/2020, 17h40min. – Discente: Eu já apaguei todos os aplicativos. Meu celular não instala. Ou seja, não tenho como assistir a aula. E aí vou ser prejudicada.

09/04/2020, 17h43min. – Discente: O meu tbm esta aqui no carregador

09/04/2020, 17h58min. – Discente: Eu também não vou assistir meu celular não presta

12. BARBIER, Rene. A escuta sensível em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 1992, Caxambú. *Anais* [...]. Caxambú: ANPED, 1992. p. 187-216.

09/04/2020, 18h06min. – Discente: O Skype é muito pesado mesmo
09/04/2020, 18h09min. – Discente: Só sei que cada dia que passa tá ficando é pior
09/04/2020, 18h12min. – Discente: eu também não vou assistir, meu celular
09/04/2020, 18h21min. – Discente: Meu celular ã sabe nem o que é isso, eu acho

Segundo relato, a aula foi agitada, pois havia muita instabilidade na conexão, algumas não conseguiam fechar os microfones quando necessário, e a discussão ficou confusa, além do tamanho reduzido da tela do celular, que dificultava a visualização do PowerPoint. No processo iniciado, muitas questões inviabilizavam a aula em tempo real, entretanto, a docente continuou buscando alternativas, como veremos a seguir. Para contemplar um maior número de estudantes, ela deixou a aula gravada e o PowerPoint no Google Classroom, mas, em conversa com as alunas no WhatsApp, percebia desmotivação, pois muitas ainda não haviam entrado no Classroom, seja por resistência ou dificuldade:

09/04/2020, 18h36min. – Discente: Aperte nesse azul q entra, depois coloque o e-mail e sua senha
09/04/2020, 18h37min. – Discente: Acho melhor a professora ver outro jeito!
09/04/2020, 18h38min. – Discente: Também tentei entrar mas não vai
09/04/2020, 19h10min. – Discente: Tem alguém participando da aula?
09/04/2020, 19h10min. – Discente: Dizem que tá rolando lá no Skype
09/04/2020, 19h10min. – Discente: 😞😞😞
09/04/2020, 19h10min. – Discente: Meu Deus
09/04/2020, 19h12min. – Discente: Eu entrei agora
09/04/2020, 19h15min. – Discente: Já está tendo aula. É ao vivo
09/04/2020, 19h18min. – Discente: Todas aparecem. É só ingressar na chamada. Bem em cima tem uma câmera. Aí depois em baixo desliga o microfone
09/04/2020, 19h41min. – Discente: Já está dando aula na sala
09/04/2020, 19h47min. – Discente: Estou vendo aqui que ela está gravando a chamada
09/04/2020, 20h01min. – Discente: A professora vai postar o assunto aqui no grupo. Não se preocupem 😞
09/04/2020, 20h02min. – Discente: Graças a Deus!

A atividade seguinte foi um formulário sobre o tema a ser investigado, para que respondessem e as dúvidas fossem discutidas na aula síncrona. A metodologia da atividade consistiu na elaboração de um material escrito que destacasse alguns dos conteúdos específicos, além da sugestão de outra leitura, escolhida pelas próprias discentes no Google Classroom e que seria discutida no WhatsApp – essas ferramentas possibilitaram maior participação e interação desde o início das atividades remotas.

Após a experiência, foi avaliado se seria possível o uso do Skype novamente, já que havia um tempo maior de adaptação à tecnologia digital. Entretanto, mais uma vez, não houve boa adesão. Para auxiliar, os materiais foram transformados em podcast, com explicações detalhadas, em slides e em vídeo do YouTube sobre o tema para complementar. Houve alguns comentários e elogios ao podcast.

Na semana seguinte, propôs-se que a leitura prévia fosse realizada no tempo da aula. Foi, como afirma a professora, “excelente a receptividade das alunas e a discussão pelo WhatsApp, repleta de experiências bastante significativas”.

Na dinâmica, ela apresentava a questão e as participantes traziam abordagens diversas. Assim, além do conteúdo a ser ministrado, eram gravados pequenos vídeos com dicas de leituras, brincadeiras e atividades. Os materiais tinham relação com a disciplina, e as dicas e propostas práticas, uma das dimensões do componente curricular, também as ajudavam com ideias, pois a maioria estava lecionando. Essa foi uma tentativa de fortalecer vínculos entre professora e alunas. Para Moreira e Trindade,

A presença do professor é fundamental para que a utilização de um aplicativo como o WhatsApp seja verdadeiramente enriquecedora, quer enquanto “arquiteto” e “construtor” do ambiente de aprendizagem, quer também como mediador e facilitador da aprendizagem que se constrói nesse cenário. A comunicação entre o professor e os estudantes contribui para promover o desenvolvimento de uma experiência educacional relevante, para além de proporcionar ao docente um outro tipo de mecanismo para conhecer melhor os seus estudantes, mais individualmente, conseguindo assim auxiliar cada um deles no seu próprio processo de construção do conhecimento¹³.

Assim, dá-se continuidade com pequenos vídeos do YouTube sobre o tema que as alunas estudariam. Foi informado que a aula seria no WhatsApp e, logo que elas *chegaram*, foram direcionadas para os materiais, sobre os quais solicitou-se um retorno ao finalizarem as visualizações, com prazo de 30 minutos. Houve, também, a proposta interativa de algumas atividades para serem respondidas: perguntas e respostas que perpassaram a interpretação de imagens e textos, adaptados para a aula. Em seguida, foi utilizada a mesma metodologia com materiais no Google Classroom, dessa vez, com algo novo: slides com a imagem da professora gravada. Nesse dia, as estudantes fizeram anotações sobre os vídeos. Ao final da aula, a educadora pediu que fotografassem a página que quisessem e anexassem no ambiente:

14/05/2020, 20h40min. – Discente: Foi ótima a aula, professora!...

14/05/2020, 20h43min. – Discente: Ótima aula

14/05/2020, 20h43min. – Discente: Estou observando que cada aula tem sido interessante e produtiva, essa aula aqui é bem melhor, tenha todas uma boa noite

Os diálogos retirados do WhatsApp e as descrições das atividades foram relatadas pela docente, que, em colaboração com a pesquisa, compartilhou suas experiências e os materiais das aulas. A partir de alternativas que pudessem promover a interação e a formação, os encontros foram propostos com o uso dos seguintes materiais: vídeos e textos introdutórios, discussões e sistematizações síncronas. Nesse processo, o movimento realizado com vídeos curtos e conversas através do WhatsApp demonstraram, por meio das falas das discentes, um envolvimento considerado relevante à formação, uma vez que a participação foi cada vez mais *ativa*, em vez de as estudantes *apenas assistirem* às atividades síncronas. Isso nos leva a compreender que tais *invenções*, embora não tenham sido experimentadas anteriormente, desafiaram o grupo a pensar e agir sobre as ações propostas.

13. MOREIRA, José A.; TRINDADE, Sara D. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e educação**. Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68, p. 59-60.

4. OS DISPOSITIVOS MÓVEIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As elaborações apresentadas foram sistematizadas sob a perspectiva de uma abordagem etnográfica, a partir das quais as considerações feitas durante os processos e práticas criadas pela práxis docente possibilitaram perceber um gradual acréscimo no uso das tecnologias e dispositivos móveis. Para isso, a pesquisa foi pautada em dois questionários – o primeiro disponibilizado em maio de 2020 e o segundo, em outubro do mesmo ano –, os quais tinham como escopo compreender as mudanças ocorridas com o ER no período. Os dois projetos em questão foram escolhidos no leque de possibilidades e ações das autoras, ultrapassando os limites das repostas dos questionários, cujo entendimento pudesse dar sentido às interações com os dispositivos no ER.

Assim, os diálogos traçam o percurso de compreensão do ensino remoto nesses últimos meses. Cada aula foi importante para a percepção das aprendizagens discentes, no próprio contexto, sem descartar suas subjetividades. O destaque para estes aspectos evidencia a necessidade de entendimento sobre as outras dimensões das formações que podem servir como pontos de ancoragem da práxis pedagógica. Algumas considerações:

- 1) A aula gravada com muito conteúdo dificulta a interação e a atenção do aluno. Melhor dividi-la e traçar alguns mecanismos de diálogo entre as gravações. É importante estar ao vivo também;
- 2) A aula remota, assim como presencialmente e à distância, nem sempre é feita de exposição, atividade e leitura. Tornar a aula dinâmica com brincadeiras, jogos, músicas, lembranças do passado e histórias pode torná-la mais agradável e tirá-la da monotonia;
- 3) A estreita relação do aluno com o professor pode definir a sua aprendizagem no ensino remoto. Chamar o estudante pelo nome é fundamental;
- 4) Trazer o aluno para o protagonismo das aulas é uma metodologia salutar, potencializando sua autonomia, necessária nas aulas remotas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados meses do início do ano letivo, são muitas as dúvidas sobre os modos quanto à continuidade e/ou finalização do ER, uma vez que, nos diversos contextos, as decisões são realizadas pontualmente pelos estados e secretarias de educação, existindo ainda a incerteza em relação à questão sanitária, além do fato de muitos espaços sequer terem iniciado o ano letivo. Essas são apenas parte das inquietações que cercam a práxis docente, em especial a criação de alternativas pelos professores, que foram colocados diante das exigências de atuação profissional com práticas nunca antes experimentadas, evidenciando os limites, desde a formação inicial à continuada, das tecnologias e mídias. O cenário destacou, ainda, uma abordagem formativa de inclusão e presença da interface comunicação e educação, com a transversalidade das tecnologias como parte dos construtos e das propostas nos percursos e metodologias nos currículos.

É notório que as dificuldades e exigências de adaptações vivenciadas pelos educadores foram os motores das proposições compartilhadas. Apesar de muito discutido e ainda não superado, se antes a interface entre educação e a comunicação não estava presente em todos os espaços formativos – como parte dos currículos formais e nas práticas, por vezes pela própria incompreensão de como incluir e promover usos diversos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e mídias na educação –, hoje o movimento é no mínimo interdito, pois questiona e provoca as instituições a reconsiderarem os percursos que conhecem. Sugere-se que as propostas desses percursos sejam pautadas em valores democráticos e de inclusão, como princípios basilares de diálogo com outros modos de fazer e promover a educação. Como docentes atuando na comunicação, precisam, conforme afirma Orozco Gómez, “[...] aprender a ser comunicadores. E isso é um desafio complexo, político, cultural e socioeconômico, mas que começa com a comunicação e a educação¹⁴”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, Rene. A escuta sensível em educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., 1992, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPEd, 1992. p. 187-216.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 26 set. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Educação 2019**. São Paulo: Cetic. BR, 2019. https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 26 set 2020.

EBOOK Coronavirus around the world. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/5G9AXf-jmfs>. Acesso em: 6 jun. 2022.

JUAZEIRO. **Decreto nº 217/2020, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas preventivas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância nacional, estadual e internacional decorrente do coronavírus e H1N1, e dá outras providências. Juazeiro: Gabinete do Prefeito Municipal,

14. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014, p.33.

[2020]. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/seac-gr/arquivos/decreto-medidas-preventivas-coronavirus.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e educação**. Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 29-48.

MORAN, Manuel J.; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, José A.; TRINDADE, Sara D. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio E.; CHAGAS, Alexandre (org.). **WhatsApp e educação**. Entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 49-68.

MY FAMILY – 1st grade. [S. l.: s. n.], 2020a. 1 vídeo (15 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/MPfkZ4nNZ34>. Acesso em: 6. jun. 2022.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. **G1**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 26 set. 2020.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PREPOSITIONS of place – 4th grade. [S. l.: s. n.], 2020b. 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Suéller Costa. Disponível em: <https://youtu.be/6YxFXoLdPzU>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Todo povo tem história. Todo cinema conta uma história

Maria Ignês Carlos Magno

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

E-mail: unsigster@gmail.com

Resumo: *E Buda desabou de vergonha*, é o título do filme escolhido para esta resenha. Dirigido por Hana Makhmalbaf e baseado no livro *Buda az Sharm Foru Rikht*, de Mohsen Makhmalbaf, o filme conta a história de Baktay, uma menina de seis anos, de origem afegã, pertencente a etnia hazara que vive na cidade de Bamyán, onde havia o conjunto escultórico dos *Budas em pé* destruído pelo talibã em 2001. Visto que uma das propostas da resenha é estudar as relações entre a comunicação e a educação, proponho uma leitura do filme com o objetivo de perceber como o cinema de Hana Makhmalbaf nos mostra ao mesmo tempo uma narrativa ficcional e aspectos da história, da geografia, da cultura hazara e do próprio cinema.

Palavras-chave: cinema iraniano; narrativa ficcional; história; geografia; Hana Makhmalbaf.

Abstract: *And Buddha collapsed in shame*, is the title of the film chosen for this review. Direct by Hana Makhmalbaf and based on the book *Buda az Sharm Foru Rikht*, of Moshen Makhmalbaf, the film tells the story of Baktay, a six-year-old girl of Afghan origin, belonging to the Hazara ethnic group living in the city of Bamyán, where the standing Buddhas' sculptural ensemble was destroyed by the Taliban in 2001. Given that one the proposals to review is the study the relations between communicatios and education, I propose to conduct a study of the film in order to understand how the cinema shows the fictional narrative and the aspects of history, geography, ethnicity and cinema itself.

Keywords: Iranian cinema; fictional narrative; history; geography; Hana Makhmalbaf.

1. INTRODUÇÃO

E Buda desabou de vergonha (2007), dirigido por Hana Makhmalbaf, é baseado no livro *Buda az Sharm Foru Rikht*, de Mohsen Makhmalbaf, e conta a história de Baktay, uma menina afegã de seis anos que pertence à etnia hazara. A protagonista vive com sua família em Bamyan, cidade que abrigava monumentais estátuas dos Budas esculpidos nas montanhas, destruídas pelas milícias talibã em 2001. Provocada por Abbas, um garoto que vivia próximo à caverna onde ela mora e que lia histórias em voz alta, Baktay decide ir à escola para aprender a ler. No entanto, para ir à escola e “aprender histórias divertidas”, como dizia, era preciso um caderno, um lápis e chegar à outra margem do rio, onde estava localizada a escola para meninas. A partir disso, começa a história de Baktay.

Ao acompanharmos a narrativa, iniciamos uma trajetória de aprendizado proporcionada pelo cinema de Hana Makhmalbaf. O filme apresenta um povo que fabrica o pão com a mesma técnica utilizada há milhares de anos, como se há muito o tempo tivesse parado. Mas apesar da noção ocidental de que essa cultura é arcaica e pouco evoluída, ela é, na verdade, rica e poderosa. Desde as cores e a delicadeza dos trajes das mulheres à avançada matemática ensinada em lousas improvisadas nas escolas ao ar livre, Hana revela a complexa história de um povo que vive num território disputado pelas potências estrangeiras, ao mesmo tempo que convive com conflitos internos entre as etnias que compõem o Afeganistão e lutam pelo controle do país. É nesse contexto que a cineasta mostra a luta de Baktay, cujas armas, em oposição ao armamento letal dos Talibã, eram um caderno, um batom que tomou o lugar do lápis e a determinação de aprender a ler.

Com tantas outras opções, pode parecer inusitado trazer um filme de 2007 em pleno 2022, porém *E Buda desabou de vergonha* permanece atual diante do retrocesso da situação feminina no Afeganistão após a retomada do país pelo Talibã em 2021, com a imposição de uma série de restrições às mulheres. Mesmo sabendo que o filme é uma ficção, é impossível não nos perguntarmos: quantos anos tem a personagem Baktay hoje? 15? Será que conseguiu frequentar a escola de meninas? Como se sente diante de um cotidiano que não é feito mais de meninos brincando de pertencerem ao Talibã? Que terá sido feito das escolas, tão importantes para o povo hazara da região de Bamyan?

Visto que uma das propostas da resenha é estudar as relações entre a comunicação e a educação, a partir das questões pontuadas, proponho uma leitura do filme com o objetivo de perceber como o cinema de Hana Makhmalbaf nos mostra ao mesmo tempo uma narrativa ficcional e aspectos da história, da geografia, da cultura hazara e do próprio cinema.

2. TODO POVO TEM HISTÓRIA

A primeira cena do filme é a explosão dos Budas no Vale de Bamyan. O fato histórico que chocou o mundo em março de 2001 foi o ato final de um processo iniciado em 1999, quando um grupo radical do Talibã invadiu a

cidade, tornando parte da população refém e a obrigando a destruir os monumentais Budas – um dos símbolos religiosos do lugar – escavados nas rochas por volta do século V. As estátuas mediam entre 55 e 58 metros e eram os maiores Budas em pé esculpidos no mundo. Bamyán também fez parte da antiga Rota da Seda, caminho que ligava a China e a Índia, região onde havia muitos mosteiros budistas e onde a religião, a filosofia e a arte budista floresceram entre os séculos II e VII, quando houve a conquista árabe da região. Essa cidade, de acordo com relatos de peregrinos, possuía cerca de dez mosteiros e mais de mil monges que habitavam as pequenas cavernas existentes nas laterais das rochas e costumavam embelezar seus lares com estátuas religiosas e afrescos.

Após a explosão, Hana nos mostra a imagem das cavernas habitadas por muitas famílias. Duas dessas são as casas das personagens Baktay e Abbas da etnia hazara, cujo idioma é o hazaragi – uma mistura do persa com sua origem mongol –, e que habita a região central do Afeganistão conhecida como Hazarajat. As montanhas de Bamyán foram rigorosamente selecionadas pelo olhar geográfico pela cineasta para contar a história da protagonista, de Abbas, dos meninos talibãs, das meninas prisioneiras, do cotidiano, da cultura, das escolas, dos professores e das paisagens.

Com a caminhada de Abbas em direção às cavernas enquanto recita em voz alta a lição aprendida na escola, tem início a história do filme. Os Budas já eram ruínas e as crianças vivem o dia a dia de sua infância. O que restou dos Budas eram, agora, pedras espalhadas pelo chão que os meninos talibãs usavam para atirar nas meninas que, com os rostos descobertos, se fingiam de prisioneiras. A brincadeira não se resumia apenas em atirar os restos das estátuas nas meninas, mas as pedras precisavam ser dos pés dos Budas destruídos. É por meio de personagens crianças e suas histórias que Hana constrói a narrativa e, partindo de uma trama muito simples – o desejo de uma menina de seis anos que resolve ir à escola custe o que custar –, nos permite ver as mudanças ocorridas após a retomada da região pelo Talibã em 2001.

3. TODO CINEMA CONTA UMA HISTÓRIA

Quem conduz nosso olhar até as montanhas e nos apresenta Baktay é Abbas, o menino leitor que recita em voz alta as lições aprendidas na escola para meninos. Conforme Abbas se aproxima da casa caverna, ouvimos duas mulheres discutirem que a atitude do menino acordará uma criança. Uma das vozes manda amarrar os pés de Abbas para que ele fique em casa e não perturbe o sono do bebê. As personagens que não vemos, apenas ouvimos, são as mães de Abbas e Baktay. Mesmo amarrado, Abbas continua a ler seu caderno de histórias, atraindo Baktay para perto dele. Assim conhecemos a menina que nos levará para dentro da ficção.

Na conversa sobre a leitura e o maravilhoso que existe nas páginas do livro, Abbas desperta a curiosidade da protagonista quanto às imagens e palavras,

desafiando-a a lê-las. Baktay e Abbas conversam sobre a história que ele aprendeu e, a partir disso, ela decide que vai à escola. O menino responde que, para isso, são necessários um caderno e um lápis, começando aqui a luta e a determinação de Baktay para consegui-los. Assim, se inicia nossa participação na dupla história que Hana nos conta: a de Baktay, e a do povo hazara que vive na cidade de Bamyan tomada pelo Talibã.

A personagem principal é responsável pela irmã, que dorme enquanto sua mãe busca água na fonte do local, porém ela precisa ir até o vilarejo comprar o caderno e o lápis. Como não tem com quem deixar o bebê, Baktay amarra a criança com uma corda, saindo em busca do que precisa, e ao chegar à loja, descobre ser necessário ir até a montanha para conseguir dinheiro. A partir dessa jornada, conhecemos as pessoas que habitam o lugar, as profissões e os hábitos locais.

Ninguém lhe dá o dinheiro, mas indicam meios para adquiri-lo. O primeiro jeito foi tentar vender os ovos que tinha em casa mas, em vez de comprá-los, os personagens no caminho pedem que traga outras coisas para eles. Um velho e seu filho forjam instrumentos e pedem que traga um pão, e lá vai Baktay atrás da fazedora de pães, que utiliza uma técnica milenar de fabricação em fornos submersos na terra. Enfim, em troca do pão, ela recebe uma parte do que precisa para os materiais escolares.

Aqui interessa observar que no caminhar e na persistência da menina para conseguir o dinheiro, em contraste com a aridez do lugar e a aparente indiferença das pessoas, todos a tratam com gentileza e lhe apontam soluções. Ao conseguir metade do que precisava, a protagonista volta à lojinha e tenta comprar o material. Como a quantia só dava para comprar um dos objetos, o rapaz lhe pergunta: “Qual vai levar? O caderno ou o lápis?”. Nesse momento, a câmera foca no rostinho redondo e sorridente de Baktay que, pensando por alguns instantes, opta pelo caderno. Na volta para casa, ela combina com Abbas sua ida à escola, mas faltava o lápis. Aqui entra um elemento inesperado: um batom que Baktay pega entre os objetos pessoais de sua mãe. Pronto, ela já tinha o caderno e o batom para escrever. “Seria só uma solução para o roteiro?” É uma das perguntas que fazemos. Por que o batom? Como nada em um filme é colocado por acaso e porque o cinema é um truque, resta-nos acompanhar o caderno e o batom na história de Hana Makhmalbaf.

No caminho para a escola, Baktay e Abbas conversam até chegarem à sala de aula. Em céu aberto, com fileiras de carteiras, meninos comportados ouvem as lições do professor. O abecedário era ensinado e repetido. Ao se aproximarem, o professor briga com Abbas pelo atraso, aplicando-lhe um castigo e dizendo para a menina que ela não podia ficar ali, porque a escola era só para meninos. Ela teria que procurar a escola para meninas, que ficava do outro lado do rio, e, assim, a protagonista retoma o seu caminho.

Neste trajeto ela é perseguida por um grupo de meninos que brincam de Talibã. Com armas feitas de galhos de árvore, os meninos cercam Baktay e decretam seu aprisionamento. Ante o xingamento e acusações, ela se defende e tenta explicar que precisa chegar à escola de meninas do outro lado do rio

e que está atrasada. Os meninos talibã ignoram suas explicações, tiram dela o caderno, arrancam as folhas para fazer aviões e decidem que vão apedrejá-la. Ela chora porque está atrasada, porque eles estão deixando a roupa dela suja e porque não quer brincar de apedrejamento.

Ignorando o choro e o pedido, o “chefe” a leva até uma caverna, onde se encontram mais três meninas aprisionadas, com os rostos cobertos por sacos de papel. Baktay as observa e pergunta por que estão ali, por que não tentaram fugir e por que estão com o rosto coberto. A personagem, então, tira o saco da cabeça da primeira menina, olha em seus olhos e diz que foram cobertos porque ela tem olhos lindos, e assim faz com as outras duas, encontrando uma justificativa para estarem aprisionadas. Então, pega o batom e passa nas bochechas e nos lábios das “prisoneiras”. Com isso, entendemos que o batom, símbolo de beleza e feminilidade, não foi só um recurso de roteiro para substituir o lápis, mas um elemento de transgressão na história das mulheres submetidas a um regime no qual o rosto não pode ser mostrado.

Sem medo do menino chefe do talibã, ela foge da caverna e da prisão e retoma sua jornada em busca da escola. Sempre com o caderno em mãos, com as folhas rasgadas e usadas como aviões de guerra e de barco que desliza sobre as águas do rio, ela chega até a escola de meninas e entra na sala de aula, onde não há um lugar para ela. A professora, virada para a lousa, escreve o abecedário e pede que as meninas copiem. Num silêncio ruidoso, Baktay tenta arrumar um lugar para sentar-se. Nenhum espaço é aberto e nenhuma menina lhe cede um lugar, porém ela não desiste, aproveitando o momento em que a professora pede a uma das alunas que busque um giz para sentar-se em seu lugar. Fixando-se na lousa e nos movimentos da professora, a protagonista finalmente abre o caderno de capa amarela, pega o batom e põe-se a copiar o abecedário.

A dona do lugar chega, iniciando um novo tumulto. Quando começam a rir do batom-lápis de Baktay, ela o passa nas bochechas e nos lábios das meninas. A brincadeira estava instaurada e, ao se virar para a sala, a professora percebe que estão todas maquiadas, repreendendo Baktay e lhe dizendo que está na classe errada, mandando que se retire. Depois de tanta luta, é proibida de ficar na sala de aula para meninas, devendo tomar o caminho de volta.

Nesse momento, Abbas e Baktay se reencontram. Enquanto caminham e conversam sobre a aula e a escola, o menino pergunta se ela tinha aprendido histórias divertidas, ao que responde que não aprendeu, mas criou ela mesma. Um de seus contos acontece durante a caminhada na busca pela escola de meninas, quando chega em uma classe de meninos em plena aula de matemática. A lousa é mínima, mas é possível ver pela explicação do professor que se trata de uma matemática avançada. Proibida de ficar ali, a personagem toca um sino que avisa as pessoas de possíveis ataques aéreos. Todos saem correndo. Ela ri e continua os traços geométricos, sentando-se sozinha em um dos bancos para apreciar a lousa.

Emboscados novamente pelos meninos talibãs, Baktay sai correndo e os meninos a perseguem. Ela, então, entra num campo onde outros homens estão

com os mesmos capuzes de papel roçando a plantação. Parada no meio do campo, ela ouve os gritos de Abbas dizendo que ela só ficará viva se morrer. É necessário entrar no jogo e morrer para continuar viva. Ela levanta as mãos com o caderno e cai, mostrando a cena inicial da explosão dos Budas desabando.

Assim termina a história de Baktay e sua determinação para ir à escola “aprender histórias divertidas”. Como o cinema pensa e nos faz pensar, algumas perguntas que fazemos são: que outras histórias um filme pode nos contar? O que as imagens podem nos revelar? Como podemos aprender com elas? Por que Hana começou e terminou seu filme com a mesma imagem?

4. O CINEMA PENSA ATRAVÉS DAS IMAGENS

Pela tela da televisão, o mundo todo pode assistir ao momento em que a estátua do Buda em pé, esculpido nas montanhas de Bamyán e considerada patrimônio mundial pela Unesco, foi destruída pelo regime dos talibãs. As imagens da explosão chocaram uma parte do mundo que considerava as esculturas esculpidas nas encostas das montanhas arte e cultura material dos povos. Mas, nem todos os povos e nem todas as pessoas pensam as imagens da mesma maneira. Na época, os talibãs explicaram que se tratava de um combate à idolatria. De acordo com o geógrafo Paulo Cesar da Costa Gomes, “esse ato é um episódio a mais em uma longa série de eventos, momentos de crise em relação às imagens, as iconoclastias. Entre os episódios mais conhecidos da história está a do islamismo, no século VII”¹, período em que a região foi conquistada pelos árabes.

É certo que não é só o islamismo que combate a idolatria, o cristianismo e o judaísmo também o fizeram durante suas histórias. De acordo com essas três religiões, “Deus está gravado nas palavras, mas não pode ser fixado em imagens [...] a verdade nos possa ser revelada através das palavras e se esconda sempre nas imagens”². Portanto, as estátuas, aos olhos do talibã, representavam heresias esculpidas em pedras, ídolos não islâmicos, daí a necessidade de destruí-las e impor seu poder na região e sobre os hazara, que apesar de comporem até um quinto da população afegã, sempre foram vistos como estrangeiros e inferiores aos pashtuns, a maioria étnica no Afeganistão.

Se no curso da história tivemos, e ainda temos, momentos de crise em relação às imagens, o cinema tem nelas a sua riqueza maior. A partir da pergunta de Paulo Cesar da Costa Gomes, “de que forma as imagens podem ser instrumentos para pensar, ao mesmo tempo que são objetos do olhar?”³ e da discussão sobre as expressões, ponto de vista, composição e exposição, podemos chegar às imagens do filme e ao olhar de Hana sobre a história, a geografia e o próprio cinema. Não se trata aqui de um estudo aprofundado como o de Costa Gomes sobre a geografia da visibilidade, mas de uma proposta de leitura além da temática do filme, na tentativa de assimilar as aproximações entre o olhar do geógrafo e o da cineasta.

1 GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar:** elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, p. 136.

2 Ibidem, p. 136.

3 Ibidem, p. 9.

O primeiro ponto que chama nossa atenção após a explosão dos Budas de Bamyán é a não continuidade da história dos talibãs e a série de atentados e destruições após a tomada da região em 2001, como se fosse um documentário. Não, a história que Hana nos conta é a de Baktay e sua luta para ir à escola junto com seu amigo Abbas e “aprender histórias divertidas”. Mas a única parte divertida é mesmo a história que Abbas lê para ela, porque a realidade deles é dura: são crianças que vivem em cavernas nas montanhas, onde se refugiaram inúmeras famílias para fugirem dos ataques talibã que destruíram as plantações, as vilas e os mercados que abasteciam a cidade.

As montanhas e as cavernas foram o lugar geográfico que Hana escolheu para narrar sua história e situar nosso olhar. Não vemos o restante das paisagens, repletas de desfiladeiros ao redor de Bamyán, a exemplo do lago de águas azuis Band-e Amir, entre outras paisagens que nos arrebatariam os olhos. Não, nosso olhar é enquadrado e delimitado pelo olho da câmera que nos obriga a refletir sobre a paisagem representada. É o ponto de vista da diretora que nos permite ver certas coisas, e “o exame da espacialidade, onde estão situados o ‘o olhar’ e ‘o olhado’ nos abre um campo inédito de análise”, segundo Costa Gomes⁴.

Nesse campo de possibilidades de análise, importa compreender a relação entre a composição das paisagens e a composição das imagens de um filme para produzir algo novo. Nesse ponto, interessa recuperar as paisagens que Hana escolhe para construir as cenas das crianças brincando, os caminhos traçados em direção à escola, os lugares reservados para as emboscadas dos meninos talibãs, as cavernas para aprisionar as meninas, o buraco construído para torturar Abbas, numa referência direta aos americanos no Vietnã, o espaço para o apedrejamento de Baktay. Todos os elementos que estão dispersos, mas que, integrados, dão origem a algo novo e, ao serem montados de acordo com a visão da cineasta, permitem encontrar a narrativa histórica dos fatos desde os acontecimentos de 2001 até 2021. Sem mostrar a guerra real, a ascensão do talibã e a tomada da região de Bamyán, sem mostrar o apedrejamento de mulheres, sem mostrar a tortura real, sem mostrar a destruição das lavouras e dos mercados locais, Hana vai revelando, por meio da história de Baktay, o que aconteceu com o país, com os hazara, com as mulheres, com a educação e a escola na vida de um povo que tinha como primordial o estudo.

As imagens são ferramentas para pensarmos, mas também uma experiência do olhar. O cinema de Hana Makhmalbaf nos presentearia com um filme delicado e forte como a menina Baktay, os hazara e a luta das mulheres afeitas que, desde a retomada do governo pelo Talibã em 15 de agosto de 2021, voltaram a ser impedidas de frequentar a escola, tomando as ruas de Cabul, em 16 de janeiro de 2022, para protestar contra o atual governo.

O tempo que separa o filme de Hana sobre uma menina de seis anos que decidiu transgredir as regras impostas e lutar por sua educação e o depoimento da adolescente Diana, de 15 anos, que foi dormir feliz porque iria voltar às aulas, e viu seu sonho desabar quando soube que não poderia mais frequentar a escola, é de 20 anos. Como se a história tivesse parado num presente distante,

⁴ *Ibidem*, p. 20.

Diana tirou do armário o antigo uniforme preto longo e um véu branco que costumava usar sobre os cabelos presos em um rabo de cavalo e foi à escola. Duas exatas horas foi o tempo que durou sua felicidade, pois, após o início da aula, as meninas foram informadas de que deveriam voltar para a casa. Não estavam mais autorizadas a frequentar a escola. Conta Diana que as meninas se sentaram em frente ao portão da escola e choraram. Esse depoimento não é ficção. É fato ocorrido na atual Cabul. Diante da tristeza de Diana, é impossível não pensarmos no batom de Baktay, no colorido de sua roupa hazara e na determinação de ir à escola “aprender histórias divertidas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

E BUDA desabou de vergonha. Direção de Hana Makhmalbaf. Londres: Makhmalbaf Film House; Paris: Wild Bunch, 2007. Online (81 min).

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Caetano Veloso e a poética do tropicalismo

Arlindo Rebechi Junior

Docente do Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Unesp, atua em diversos cursos na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Doutor em Literatura Brasileira pela USP.

E-mail: arlindo.rebechi@unesp.br

Resumo: Este artigo trilha os aspectos poéticos de duas célebres letras do cantor e compositor Caetano Veloso, "Alegria, Alegria" e "Tropicália". Com distintas estratégias de construção poética, ambas foram realizadas no contexto político e cultural da década de 1960. São duas canções que, de modo experimental, dialogaram com a realidade brasileira do período desenvolvimentista e com as demais formas de expressão artística do seu tempo. Veloso foi um dos grandes poetas da música popular brasileira e o seu trabalho em torno dessas duas canções representou um dos marcos da história da canção brasileira no século XX e do movimento tropicalista.

Palavras-chave: Caetano Veloso; tropicalismo; poesia brasileira; canção brasileira; música popular brasileira.

Abstract: This article tracks the poetic aspects of two famous lyrics by singer-songwriter Caetano Veloso, "Alegria, Alegria" and "Tropicália". With different strategies of poetic construction, both were performed in the political and cultural context of the 1960s. They are two songs that, in an experimental way, dialogued with the Brazilian reality of the developmental period and with other forms of artistic expression of their time. Veloso was one of the great poets of Brazilian popular music and his work around these two songs represented one of the milestones in the history of Brazilian song in the 20th century and of the Tropicalism.

Keywords: Caetano Veloso; tropicalism; Brazilian poetry; Brazilian song; popular Brazilian music.

1. “VIVA A BAHIA-IA-IA-IA-IA”: CAETANO VELOSO E O SURGIMENTO DO TROPICALISMO

O Tropicalismo foi um fenômeno artístico-cultural de difícil definição: se o considerarmos como um movimento, ele não se limitou apenas à música brasileira, abrangendo outros campos artísticos, a exemplo do cinema, teatro, da literatura, das artes visuais etc. Na música, sob a batuta de Caetano Veloso e de Gilberto Gil, o grande efeito estético do Tropicalismo foi aproximar, de maneira inovadora e experimental, poesia e forma sonora. O uso original da poesia permitiu aos tropicalistas criar uma estética que impulsionou, dentro de seu próprio interior, a crítica às contradições do subdesenvolvimento brasileiro. Mais que isso, essa síntese de poesia e projeto sonoro encontrou, nas próprias contradições da situação do país, sua área de estímulo e atuação.

Para melhor compreender o alcance da crítica presente nas composições de Caetano Veloso e como ela se impulsionou pelas próprias contradições do momento e pelos contrastes mais marcantes da realidade do país, é preciso conceber o papel que se esperava da música popular brasileira como linha desenvolvida a partir da Bossa Nova na época de surgimento do Tropicalismo. A melhor estratégia para entendê-lo com maior precisão é recorrer a dois importantes textos da época: um deles é resultante de um debate entre intelectuais e artistas, que contou com a presença de Caetano Veloso, em um evento promovido pela revista *Civilização Brasileira* no ano de 1966. O outro, “O passo à frente de Caetano Veloso e Gilberto Gil”, foi publicado em 1967 no jornal *Correio da Manhã* por Augusto de Campos e, posteriormente, em 1974 no célebre livro *Balanço da bossa e outras bossas*.

Em ambos os textos, as análises se assemelham à medida que detectam duas linhas de atuação na música popular brasileira: uma delas resultou do caráter de novidade da Bossa Nova, capitaneada por uma nova geração de artistas e cuja principal plataforma de divulgação foi o programa de televisão *O fino da bossa*; em outra linha, estava a ascensão de jovens conhecidos pelo emblema iê-iê-iê, e que, por sua vez, assumiam um outro programa televisivo, o *Jovem Guarda*. Mais que a confirmação de uma competição natural entre as duas linhagens, ambos os textos constataam uma espécie de crise inerente à música constituída após o fenômeno da Bossa Nova. Se a crise, no sentido de algo que está em plena transformação, é detectável pelos dois textos, eles divergiam quanto às motivações ou explicações do que estava ocorrendo. No primeiro – o conhecido debate “Por que caminho seguir na música popular brasileira?” –, um dos participantes, Flávio Macedo Soares, disse o seguinte:

Acho que o período atual é excepcionalmente difícil para a música popular brasileira [...]

Realmente, dentro da conjuntura que havia antes e de certas linhas que já se tinham denunciado na bossa-nova, cresceu uma geração toda nova de músicos, como Caetano Veloso (aqui presente), Gilberto Gil, Chico Buarque, Edu Lobo etc.

Esta geração, se bem que ampliando uma área que já tinha sido explorada antes pela bossa-nova mais antiga, não conservou nesse período (dois anos) de crise, certas características que eu reputo essenciais. Uma dessas características era a visão da cultura não como manifestação isolada, mas como parte de um todo uno, no qual a música popular, a poesia, a literatura, o cinema e o teatro estavam entrosados¹.

Augusto de Campos, por sua vez, tem um diagnóstico diferente para o momento de grande transformação vivido pela música popular da época. De acordo com o crítico, o problema não estava no nacionalismo ou na internacionalização forçada pelo grupo iê-iê-iê², tal como apontavam os defensores da tradição bossanovista. Havia, como destacou o autor, um contexto não apenas local, mas global de ampliação dos novos meios de comunicação presentes nas regiões urbanas, de tal maneira que “seria inútil preconizar uma impermeabilidade nacionalística aos movimentos, modas e manias de massa que fluem e refluem de todas as partes para todas as partes”³.

A essa altura, é possível questionar onde Caetano Veloso e o Tropicalismo se encaixam nessa história. A resposta mais convincente parece ser o modo como o cantor já ultrapassava esses dois limites de atuação, que, por vezes, foram demarcados por uma crítica – não raro conservadora – dentro do panorama da música popular brasileira dos anos 1960. É nítida a maneira como Caetano se manifestou sobre os rumos a serem tomados naquele momento de indefinição da música popular no Brasil:

Só a retomada da linha evolutiva pode nos dar uma organicidade para selecionar e ter um julgamento de criação. Dizer que samba só se faz com que frigideira, tamborim e um violão sem sétimas e nonas não resolve o problema. Paulinho da Viola me falou há alguns dias da sua necessidade de incluir contrabaixo e bateria em seus discos. Tenho certeza que, se puder levar essa necessidade ao fato, ele terá contrabaixo e terá samba, assim como João Gilberto tem contrabaixo, violino, trompa, sétimas, nonas e tem samba. Aliás João Gilberto para mim é exatamente o momento em que isto aconteceu: a informação da modernidade musical utilizada na recriação, na renovação, no dar um passo à frente da música popular brasileira. Creio mesmo que a retomada da tradição da música brasileira deverá ser feita na medida em que João Gilberto fez. Apesar de artistas como Edu Lobo, Chico Buarque, Gilberto Gil, Maria Bethânia, Maria da Graça (que pouca gente conhece) sugerirem esta retomada, em nenhum deles ela chega a ser inteira, integral⁴.

Essa passagem do discurso de Caetano deve ser encarada por vários prismas. Ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de dar, de maneira singular, um novo passo na música popular brasileira, tal como havia ocorrido com o processo de ruptura efetivado pela Bossa Nova, o autor de *Verdade tropical* também fazia uma crítica severa ao nacionalismo tradicionalista de base conservadora que uma parcela de críticos assumia naquele momento. O surgimento de “Alegria, alegria”, por ter representado mais que um poema pop, deve ser compreendido como uma resposta artística que fundia a novidade da Bossa Nova, sob o seu aspecto mais revolucionário, e o uso consciente do elemento musical

1. VELOSO, Caetano et al. Que caminhos seguir na música popular brasileira? In: COHN, Sergio; COELHO, Frederico (org.). *Tropicália*. 2. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008. p. 16-31, p. 19.

2. No artigo “Da Jovem Guarda a João Gilberto”, de 1966, também presente em *Balanço da bossa*, Augusto de Campos já chamava a atenção para o que mencionou ser uma incompreensão do iê-iê-iê, não sendo este movimento, tal como difundiam seus detratores, uma mera cópia do que ocorria no estrangeiro. Sobre o caráter interpretativo, por exemplo, Augusto diria que o estilo menos teatralizado de jovens do iê-iê-iê estaria mais próximo do estilo interpretativo de figuras como João Gilberto do que muitos cantores que se colocavam como representantes, naquele momento, da nova música popular brasileira.

3. CAMPOS, Augusto de. O passo à frente de Caetano Veloso e Gilberto Gil. In: CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1974a. p. 141-150, p. 142.

4. VELOSO, Caetano et al. Que caminhos... Op. cit., p. 21-22.

estrangeiro, adaptando a canção a um estilo que poderia representar o melhor da tradição musical e popular no Brasil. Augusto de Campos, sobre esse surgimento, ressaltou:

Pois “Alegria, alegria” e “Domingo no parque” são, precisamente, a tomada de consciência, sem a máscara e sem medo, da realidade da jovem guarda como manifestação de massa de âmbito internacional, ao mesmo tempo que retomam a “linha evolutiva” da música popular brasileira, no sentido da abertura experimental em busca de novos sons e novas letras⁵.

Com “Alegria, alegria”, Caetano, estrategicamente, não optava nem pelo iê-iê-iê, nem ignorava a novidade vinda de fora como diálogo possível com o campo da tradição. Essa canção, por conter esse tipo de manifestação e propósito, trazia uma convincente resposta ante a crise vivida, fazendo dela um feito comparável ao que antes fora considerado “desafinado” no contexto bossanovista⁶.

2. UMA EXPLOSÃO DE “ALEGRIA, ALEGRIA”

Dedicada à análise de artistas e obras dos anos 1960, a segunda parte de *Verdade tropical* – a autobiografia de Caetano Veloso, publicada originalmente em 1997 – é, sem dúvida, um dos pontos altos do livro. Isso se deve a várias razões, e duas delas merecem ser destacadas: essa parte de *Verdade tropical* está envolta na força de uma prosa de romance de ideias de grande alcance e com qualidade literária indiscutível, tal como Roberto Schwarz⁷ apontou em um longo artigo⁸. Esse bloco da obra também consegue habilmente colocar em prática uma crítica cultural de grande envergadura, com admirável capacidade de analisar o momento vivido nos anos 1960 e as produções estético-culturais que dali surgiram, apontando para as forças determinantes de todas as ordens a que artistas, movimentos e obras estavam sujeitos.

O capítulo “Alegria, alegria”, incluído nessa mesma parte de *Verdade tropical*, mais do que uma crônica dos acontecimentos em torno do lançamento da canção de mesmo nome, é o relato que confirma o seu marco decisivo para o movimento do Tropicalismo. Sem ainda ser a força de um grupo organizado como movimento programático, é possível dizer que essa música de Caetano Veloso e “Domingo no parque”, de Gilberto Gil, demarcaram uma ruptura dentro da própria dinâmica da música popular brasileira moderna. “Alegria, Alegria” foi apresentada pela primeira vez no III Festival da Música Popular Brasileira, promovido pela TV Record de São Paulo, em 1967.

Em meio a um festival que buscava firmar o papel representativo da música popular brasileira, Caetano desejava inaugurar uma atitude perante a visão tradicional. Sem saber exatamente o que seria essa nova canção e nem de que modo seria composta, o músico brasileiro relata o que esperava em sua autobiografia: “tinha que ser uma marchinha alegre, de algum modo contaminada pelo pop internacional, e trazendo na letra algum toque crítico-amoroso sobre o mundo onde esse pop se dava”⁹.

5. CAMPOS, Augusto de. O passo... Op. cit., p. 142-143.

6. Os artigos de Brasil Rocha Brito e Júlio Medaglia detalham a representatividade da bossa nova. BRITO, Brasil Rocha. Bossa Nova. In: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 17-40; MEDAGLIA, Júlio. Balanço da bossa. In: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 67-123.

7. SCHWARZ, Roberto. *Verdade tropical: um percurso de nosso tempo*. In: SCHWARZ, Roberto. **Martinha versus Lucrecia: ensaios e entrevistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 52-110, p. 52.

8. Deve-se registrar que esse longo texto obteve uma também longa resposta de Caetano Veloso, incluída no texto introdutório da edição comemorativa dos 20 anos de *Verdade tropical*, em 2017.

9. VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 183.

O cantor já possuía alguma experiência com composições um tanto satíricas, a exemplo da canção nunca gravada “Clever boy samba”, em que o objeto de sátira era a fração de jovens abastados e alienados da cidade de Salvador. Assim, sua composição para o festival de 1967 deveria ter a tonalidade vibrante das marchinhas carnavalescas, mas, ao mesmo tempo, guardar uma certa ambição crítica. Cabe rever os versos de “Alegria, alegria”:

Caminhando contra o vento
Sem lenço sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em Cardinales bonitas
Eu vou
Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia?
Eu vou
Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não?
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço e sem documento
Eu vou
Eu tomo uma coca-cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou
Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome, sem telefone
No coração do Brasil
Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou
Sem lenço sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou
Por que não, por que não?¹⁰

10. Idem. **Letra só**. Organização de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 56-57.

Conforme já apontado por Celso Favaretto em seu pioneiro estudo sobre o Tropicalismo, havia nos festivais de música popular em fins dos anos 1960 uma associação direta entre a brasilidade das canções e seu teor político e social. Nesse contexto muito bem demarcado, a aparição de “Alegria, alegria” (e de “Domingo no parque”) trouxe uma nova exigência, talvez um desafio, aos seus ouvintes, própria da ambiguidade inerente a essa música: o parâmetro de recepção do teor de uma canção apenas balizado pelo que seu teor político e social não era mais um critério seguro de avaliação¹¹. O que esse poema-canção trazia de diferente das composições da época? Favaretto é preciso em seu diagnóstico:

A marchinha pop “Alegria, alegria” denotava uma sensibilidade moderna, à flor da pele, fruto da vivência urbana de jovens imersos no mundo fragmentário de notícias, espetáculos, televisão e propaganda. Tratava, numa linguagem caleidoscópica, de uma vida aberta, leve, aparentemente não empenhada. Tais problemas, enunciados de forma gritante em grande número de canções da época, articulavam-se à maneira de fatos virados notícias. Através de procedimento narrativo, as descrições de problemas sociais e políticos, nacionais ou internacionais, misturavam-se a índices da cotidianidade vivida por jovens de classe média, perdendo, assim, o caráter trágico e agressivo¹².

Só é possível compreender o alcance de “Alegria, alegria” se acompanharmos o modo como a canção promove uma espécie de ruptura na matriz experimental do Tropicalismo. Lembre-se de que, em *Verdade tropical*, Caetano Veloso manifestou que o sucesso dessa canção no festival lhe permitiria um acesso estratégico a um público mais amplo, representado pela massificação televisiva, e, conseqüentemente, sua inserção de vez como figura pública da música popular brasileira¹³. Com esse propósito, a canção foi pensada como uma “marcha de Carnaval transformada”, que nada tivesse a ver com aquelas mais tradicionais.

Há nessa composição uma recorrente enumeração de ideias justapostas, tal como uma colagem que não necessariamente segue uma linha narrativa linearizada por sua persona poética em primeira pessoa. No conjunto metafórico formulado pela canção, saltam aos olhos verdadeiras imagens-sínteses que parecem figurar uma ordem ambígua das coisas – reforçadas pela figura-personagem que perambula, “caminhando contra o vento” –, em alguns casos em pares que se colocam: “espaçonaves guerrilhas/ em Cardinales bonitas”; “bomba ou Brigitte Bardot”; “eu tomo uma coca-cola/ ela pensa em casamento”.

Há uma explosão dessas imagens em “Alegria, alegria” que acompanha a maneira como sonoramente a canção se resolve. Optou-se, como estratégia, pelo uso de sons que já circulavam na música comercial daquele tempo, resultando numa espécie de colagem de arranjos já identificáveis pelo público. Para isso, o grupo de rock argentino Beat Boys teve um papel central. O reuso de sons já assimilados pelo público, mais do que um procedimento de reprodução comercial, deveria ser encarado sob o seu efeito provocativo a uma tradição hegemônica de uma esquerda cultural brasileira¹⁴ nos anos 1960.

Sem dúvida alguma, o Tropicalismo de Caetano e de Gil deflagrava os impasses vividos no campo cultural brasileiro no pós-1964. A leitura sobre

11. FAVARETTO, Celso. *Tropicália alegoria alegria*. 3 ed. Cotia: Ateliê, 2000.

12. *Ibidem*, p. 20.

13. VELOSO, Caetano. *Verdade...* Op. cit., p. 191.

14. SCHWARZ, Roberto. *Cultura e política, 1964-1969*. In: SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 61-92.

o amálgama brasileiro não estava mais circumspecta à interpretação, em seu caráter referencial, da realidade nacional, mas passa a trazer para o público, no próprio procedimento artístico, as contradições da modernização. A hipótese de trabalho aqui não é nova e aproxima os tropicalistas à chave de reformulação modernista, como, em especial, Oswald de Andrade: o efeito da deglutição e da mistura. Caetano demonstrava que em nada tinha a ver com as utopias em torno da nação que parte da significativa inteligência brasileira do período assumia e difundia. Inclusive, pouco tempo depois, ele declarou em uma entrevista: “Nego-me a folclorizar meu subdesenvolvimento para compensar as dificuldades técnicas”¹⁵.

A letra de “Alegria, alegria” se enche do seu presente. Organizada sintaticamente pela justaposição de suas sentenças, predomina em seu poema uma perspectiva multifacetada, de alguém que se move na paisagem urbana sem um rumo certo, sem um olhar certo, “sem lenço sem documento”, “nada no bolso ou nas mãos”. Do olhar fragmentado, expõe-se uma série de imagens sem conexão muito evidente – aquilo que Augusto de Campos disse sobre a predominância de “substantivos-estilhaços da ‘implosão informativa’”.

Lado a lado estão espaçonaves, guerrilhas, Cardinales, cara de presidente, beijos de amor, dentes, pernas, bandeiras bomba e Brigitte Bardot, sem necessariamente construírem uma linha narrativa dramática. Como não comparar esse procedimento ao que se vê no final de *Eclipse*, de Michelangelo Antonioni, quando a câmera acompanha os fragmentos da paisagem urbana? Como não o comparar à beleza dos fragmentos da cidade portuária na bela construção fílmica de Joris Ivens em ...*À Valparaíso?* Aos fragmentos à maneira cubista presentes em *Serafim Ponte Grande*, de Oswald de Andrade? E Godard? E Glauber Rocha? E Bressane?

É interessante notar o que Caetano Veloso coloca em sua autobiografia sobre as estratégias de “Alegria, alegria” e sua relação com o que havia ocorrido um pouco antes com “A banda”, de Chico Buarque. Vale destacar o trecho narrado por Caetano em *Verdade tropical*:

Já “A banda”, se podia servir como porta de entrada num mercado mais amplo via TV, ou como massificação da atmosfera lírica da persona pública de Chico, não representava o alto nível de sofisticação composicional de sua produção. Pois bem, o que eu imaginara para “Alegria, alegria” era um papel semelhante, guardadas (ou melhor, superexpostas) as diferenças de projeto e estilo entre mim e Chico. Na verdade, o fato de ser uma marchinha fazia de “Alegria, alegria”, no contexto do festival, uma espécie de anti-“Banda” que não deixava de ser outra “Banda”¹⁶.

Tudo isso confirma o aspecto ambíguo que, de imediato, “Alegria, alegria” assumiu. Havia, por parte dos ouvintes, um certo estranhamento diante da performance em tudo o que aquela canção trazia, que sempre amplificava com o uso das guitarras elétricas e de formas sonoras não usuais dentro da tradição brasileira até então constituída.

Sob os aspectos interpretativos, a performance de Caetano em sua apresentação no festival de 1967 angariava aos corpos e às vestimentas um novo

15. BAR, Décio. Acontece que ele é baiano. Entrevistado: Caetano Veloso. *Realidade*, São Paulo, ano 3, n. 33, p. 187-198, 1968, p. 197.

16. VELOSO, Caetano. *Verdade...* Op. cit., p. 191.

patamar de importância¹⁷. Favaretto diz que no Tropicalismo o “corpo, voz, roupa, letra, dança e música tornaram-se códigos, assimilados na canção tropicalista”¹⁸. Se “Alegria, alegria” abriu essas novas possibilidades de experimentação, com “Tropicália”, Caetano se firmava de vez como um grande poeta e artista do Tropicalismo. Mais que isso, tornava-se o seu mentor.

3. “TROPICÁLIA”: CAETANO NO CENTRO

Nesse momento, cabe nos aproximarmos do poema-símbolo do Tropicalismo, a composição “Tropicália”, de Caetano Veloso:

Sobre a cabeça os aviões
 Sob os meus pés os caminhões
 Aponta contra os chapadões
 Meu nariz
 Eu organizo o movimento
 Eu oriento o carnaval
 Eu inauguro o monumento no planalto central
 Do país
 Viva a bossa-sa-sa
 Viva a palhoça-ça-ça-ça-ça
 Viva a bossa-sa-sa
 Viva a palhoça-ça-ça-ça-ça
 O monumento é de papel crepom e prata
 Os olhos verdes da mulata
 A cabeleira esconde atrás da verde mata
 O luar do sertão
 O monumento não tem porta
 A entrada é uma rua antiga estreita e torta
 E no joelho uma criança sorridente, feia e morta
 Estende a mão
 Viva a mata-tá-tá
 Viva a mulata-tá-tá-tá-tá
 Viva a mata-tá-tá
 Viva a mulata-tá-tá-tá-tá
 No pátio interno há uma piscina
 Com água azul de Amaralina
 Coqueiro, brisa e fala nordestina e faróis
 Na mão direita tem uma roseira
 Autenticando eterna primavera
 E no jardim os urubus passeiam a tarde inteira
 Entre os girassóis
 Viva Maria-ia-ia
 Viva a Bahia-ia-ia-ia-ia
 Viva Maria-ia-ia
 Viva a Bahia-ia-ia-ia-ia
 No pulso esquerdo bang-bang
 Em suas veias corre muito pouco sangue
 Mas seu coração balança um samba de tamborim

17. FAVARETTO, Celso. *Tropicália...* Op. Cit., p. 36.

18. *Ibidem*, p. 35.

Emite acordes dissonantes
Pelos cinco mil alto-falantes
Senhoras e senhores ele põe os olhos grandes
Sobre mim
Viva Iracema-ma-ma
Viva Ipanema-ma-ma-ma-ma
Viva Iracema-ma-ma
Viva Ipanema-ma-ma-ma-ma
Domingo é o Fino da Bossa
Segunda-feira está na fossa
Terça-feira vai à roça
Porém
O monumento é bem moderno
Não disse nada do modelo do meu terno
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem
Viva a banda-da-da
Carmem Miranda-da-da-da-da
Viva a banda-da-da
Carmem Miranda-da-da-da-da¹⁹

“Tropicália” pode ser considerada o manifesto do Tropicalismo pelo seu efeito representativo e pelo seu manejo composicional de grande experimentação. Há em sua letra a ressonância do modernismo brasileiro que melhor dialogou com os experimentos de vanguarda internacionais, via Oswald de Andrade e seu programa antropofágico. Em que pese às diferenças de época e de propósitos, Antropofagia e Tropicalismo partilharam um desejo, por assim dizer, similar: a incorporação a um sistema de modernização estética com a revisão de práticas artísticas anteriores, trazendo para dentro do processo composicional artístico a técnica de vanguarda internacional. Nesse sentido, os dois processos artísticos distensionam os polos entre os valores locais e os valores estrangeiros, resultando numa forma de ruptura dentro do campo cultural de suas épocas²⁰. Se ambos os movimentos compartilham esse propósito, é preciso notar a diferença central no modo como eles incorporam a matéria de análise por uma técnica artística. De acordo com Favaretto, “o que o tropicalismo retém do primitivismo antropofágico é mais a concepção cultural sincrética, o aspecto de pesquisa de técnicas de expressão, o humor corrosivo, a atitude anárquica com relação aos valores burgueses, do que a sua dimensão etnográfica e a tendência de conciliar as culturas em conflito”²¹.

Se a orientação modernista, nos caminhos traçados por Oswald de Andrade, elege o tema da originalidade nativa como valor central para reagir aos desígnios coloniais trazidos pela cultura europeia, o Tropicalismo desloca esse interesse inicial, no qual o arcaico e o moderno não aparecem mais numa chave de superação. As discussões nos anos 1960 já estão condicionadas a outras perspectivas, e é latente o debate sobre as relações da cultura nacional e da indústria cultural.

“Tropicália” tem como método composicional o trabalho, por excelência, com imagens que se montam umas sobre as outras, feito um caleidoscópio.

19. VELOSO, Caetano. *Letra...* Op. cit., p. 53-55.

20. Favaretto aponta que Tropicalismo e Antropofagia representam dois momentos sensíveis de incorporação artística na arte moderna, que partilham de um maior experimentalismo (com o uso de paródia, da alegorização, da visão grotesca e carnavalesca do mundo); de um maior “conflito entre a exigência da nacionalização estética e cosmopolitismo da prática artística”; de uma “explicitação da situação problemática da arte”. FAVARETTO, Celso. *Tropicália...* Op. cit., p. 58.

21. *Ibidem*, p. 57.

Pelo processo de uma articulação justaposta –já de alguma forma alcançado em “Alegria, alegria” –, as contradições da realidade brasileira se deflagram como imagens em fragmentos partidos. Há nessa canção uma grande ambição, marcada por um grande desejo em extrair um retrato das assimetrias da realidade brasileira daquele momento.

Caetano encontrou na ideia de Brasília (por sinal, apenas indiretamente referida em “Eu inauguro o monumento no planalto central/ Do país”) o fio condutor para um grande movimento com espelhamentos, angulações e aproximações, cuja finalidade crítica era expor essas formas de contrastes e assimetrias de nossa, como disse Caetano, “tragicomédia Brasil”.

Como se pode notar, “Tropicália” operacionaliza duas categorias no tempo: o corpo e o espaço, que se alegorizam para uma penetrante, senão cortante, representação do Brasil. Mutuamente, letra e música se estabelecem muito bem para um certo corpo imaginado que atua no espaço de contrastes e está encadeado pela ordem subdesenvolvida. Esse espaço, por sua vez, é o que define o próprio corpo, num jogo que percorre passado e presente, moderno e arcaico. Esse corpo, embora com suas partes humanas visivelmente constituídas (pés, nariz, joelho, mão, pulso, coração...), se autodefine com o fim de traçar aquilo que caracteriza a comunidade imaginada da nação.

Em “Tropicália” não é possível considerar as estratégias discursivas trazidas pela longa letra sem que se considere a estratégia musical e sonora, que, hermeticamente, se ajusta a cada verso. Com algumas marcações sonoras de diferentes fontes, essa canção inicia com um breve discurso proferido – segundo Caetano, de modo improvisado – pelo baterista Dirceu, cujas palavras, beirando o deboche, são: “quando Pero Vaz de Caminha descobriu que as terras brasileiras eram férteis e verdejantes, escreveu uma carta ao rei: tudo que nela se planta, tudo cresce e floresce e o Gauss²² da época gravou”. Todos esses elementos só reforçavam o experimentalismo dessa canção.

Logo no lançamento de “Tropicália”, Augusto de Campos, em mais um agudo artigo, já havia notado a novidade do poema: “algo nonsense” de sua letra, espécie de poema “joco-sério, recheado de paródias e citações”²³. Mais interessantes ainda são seus comentários sobre os instantes iniciais de “Tropicália”:

A partir de um cantochão puramente delineado, Caetano cria, já nas primeiras linhas, um clima de *suspense*, que chega ao ápice naquele “nariz” apontando fisiognomicamente contra os chapadões. A expectativa, que se prolonga, numa ambiência de guerrilha, até a linha “eu organizo o movimento”, começa a se alterar com a inserção da palavra “carnaval”, até que tudo se resolve, afinal, no baião-estribilho, que metamorfoseia o suspeito “movimento” num hino festivo à bossa e à palhoça. Todo o texto será marcado por esse confronto entre o sério e o derrisivo, esse contraste entre a miragem revolucionária e a carnavalesca molecagem nacional (Viva Maria x Viva a Bahia), na qual têm soçobrado, tropicalmente, os nossos mitos e as nossas ideologias²⁴.

Nesse comentário há um aspecto de singular importância que deve ser destacado: a estratégia musical de incorporar diferentes fontes de sons vibrantes – cordas,

22. Segundo Caetano Veloso, essa é uma referência a Rogério Gauss, o técnico de som que coordenava a mesa de gravação. VELOSO, Caetano. *Verdade...* Op. cit.

23. CAMPOS, Augusto de. Viva Bahia-ia-ia! In: CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1974b, p. 159-178, p. 163.

24. *Ibidem*, p. 164.

pistões, atabaques, e agogôs –, de modo a simular os próprios ruídos da natureza, amplia a agudeza da própria letra. Os blocos de imagens poéticas, por sua vez, são posicionados entre refrãos de musicalidade fixa, mas com letras variáveis e, como disse Caetano, com uma “constelação de sugestões ou referências”²⁵. Trata-se de refrãos em pares de versos que se ressignificam a partir do contraste obtido entre o arcaico, por exemplo, da palhoça, ao moderno da bossa. Da Iracema de José de Alencar, saltamos para a Ipanema de Jobim e João Gilberto.

O efeito crítico contrastante dos desígnios arcaicos e modernos, que é transposto à letra numa certa desordem, é um caso à parte e merece toda a nossa atenção. A opção principal de Caetano Veloso é pela paródia, que permite esse choque contrastante, e pelo uso de imagens – e, como no caso da primeira estrofe, com técnicas cubistas –, que evidencia a forma geometrizada do corpo e de suas ações.

O cantor, por suas técnicas variadas, cria, em cada bloco estrófico (pontuado pelos refrãos), cenas alegóricas que delimitam o corpo não mais estritamente humano, mas que apontam para o planalto central do Brasil, onde o corpo passa a ser a cidade-monumento, por assim dizer. Favaretto notou muito bem que essas molduras construídas e montadas por “Tropicália” realizavam uma espécie de movimento concêntrico, passando do mais geral ao mais particular. Feito uma câmera em movimento, deslocavam-se os enquadramentos de um “olho clínico percorrendo uma superfície: primeiro plano americano (sobre os chapadões); depois, em plano geral (monumento); em seguida, em várias seqüências em close-up, até chegar ao detalhe de ‘pulso esquerdo’”²⁶.

Por fim, cabem algumas palavras a respeito da terceira e quarta estrofe da letra. Entre esses dois blocos, encontra-se o refrão “Viva Maria-ia-ia / Viva a Bahia-ia-ia-ia-ia / Viva Maria-ia-ia / Viva a Bahia-ia-ia-ia-ia”. Primeiramente, é interessante notar dois tipos de contrastes: um deles formalizado dentro da própria estrofe, no uso arcaico/moderno, e outro resultante da relação entre as estrofes. Na terceira estrofe, dois desses contrastes internos são construídos – pátio interno como um símbolo de arquitetura moderna se opõe a água azul de Amaralina, brisa, fala nordestina e faróis. Mais adiante, o frescor de uma eterna primavera com seus jardins de girassóis se contrasta com urubus predadores que sobrevivem dos restos de outras espécies. Algo similar ocorre na quarta estrofe: é o bang-bang, símbolo da moderna mídia cinematográfica, em contraste ao samba de tamborim. Como havia dito, o contraste está também entre os blocos. O emblema do terceiro bloco é a própria direita como índice ideológico que “manipula signos da natureza para validar a sua pretensa universalidade”²⁷. No polo oposto, na quarta estrofe, a esquerda, ironicamente, também está desmontada pela sua instabilidade, de veio populista, demarcada na primeira parte da estrofe: “No pulso esquerdo bang-bang/ Em suas veias corre muito pouco sangue/ Mas seu coração balança um samba de tamborim”. Trata-se de um método que percorre toda a composição de “Tropicália” como uma canção que criava um diálogo político, cultural e estético em vários níveis e com diferentes campos artísticos.

25. VELOSO, Caetano. *Verdade...* Op. cit., p. 203.

26. FAVARETTO, Celso. *Tropicália...* Op. cit., p. 71.

27. *Ibidem*, p. 75.

Sobre a importância do que representou essa canção em sua própria trajetória intelectual, Caetano Veloso menciona o seguinte, em *Verdade tropical*: “Basta que se diga por agora que essa canção sem nome justificou para mim a existência do disco, do movimento e de minha considerável dedicação à profissão que ainda me parecia provisória: era o mais perto que eu pudera chegar do que me foi sugerido por *Terra em transe*”²⁸. “Tropicália” tornou-se sua canção-manifesto, sua canção-monumento, tal como foi esse filme para Glauber Rocha. “Tropicália”, na mesma medida que *Terra em transe*, ainda resiste ao seu tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAR, Décio. Acontece que ele é baiano. Entrevistado: Caetano Veloso. *Realidade*, São Paulo, ano 3, n. 33, p. 187-198, 1968.
- BRITO, Brasil Rocha. Bossa Nova. *In*: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 17-40.
- CAMPOS, Augusto de. O passo à frente de Caetano Veloso e Gilberto Gil. *In*: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974a. p. 141-150.
- CAMPOS, Augusto de. Viva Bahia-ia-ia! *In*: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974b. p. 159-178.
- FAVARETTO, Celso. **Tropicália alegoria alegria**. 3 ed. Cotia: Ateliê, 2000.
- MEDAGLIA, Júlio. Balanço da bossa. *In*: CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 67-123.
- SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969. *In*: SCHWARZ, Roberto. **O pai de família e outros estudos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 61-92.
- SCHWARZ, Roberto. Verdade tropical: um percurso de nosso tempo. *In*: SCHWARZ, Roberto. **Martinha versus Lucrecia**: ensaios e entrevistas. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 52-110.
- VELOSO, Caetano *et al.* Que caminhos seguir na música popular brasileira? *In*: COHN, Sergio; COELHO, Frederico (org.). **Tropicália**. 2. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p. 16-31.
- VELOSO, Caetano. **Letra só**. Organização de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VELOSO, Caetano. **Verdade tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

28. VELOSO, Caetano. *Verdade...* Op. cit., p. 204.

Atividades em sala de aula

Ruth Ribas Itacarambi

Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Educadora aposentada do IME-USP.

Coordenadora do Grupo Colaborativo de Investigação em Educação Matemática.

Professora de curso de pós-graduação em Educação Matemática.

E-mail: acarambi@alumni.usp.br

A sobrevivência da diversidade ocorre hoje por meio de uma institucionalidade mundial que envolve a cultura e é capaz de interpelar os organismos globais. É necessário que a reflexão ultrapasse o determinismo tecnológico e o pessimismo cultural, de modo a pensar não apenas na perversidade da globalização, mas em suas possibilidades¹.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens².

A organização das atividades dessa edição tem como centro a discussão sobre a hipótese de que as tecnologias podem ser aceleradoras da educação e da articulação entre as noções de aceleração social do tempo e moderna socialização escolar, objeto de estudo do artigo “Tecnologias, aceleração e educação”, de Michelle Prazeres, no qual a autora procura compreender se a cultura *slow* pode oferecer elementos para a reflexão crítica sobre as tensões temporais causadas pela adesão das tecnologias na educação.

Com a intenção de construir e incentivar a ação reflexiva na educomunicação em relação à adesão às tecnologias, temos o artigo “Experiência sobre o ensino de jornalismo ambiental em sala de aula, uma transposição das teorias de Donald Schön”, de Cristóvão Domingos Almeida, Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini e Igor Aparecido Dallaqua Pedrini.

Na perspectiva de identificar o que representam as narrativas da naturalização, da idealização ou da desconstrução do real, selecionamos o artigo “Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba”, de Juliana Goss e José Carlos Fernandes, que trata de uma mostra de vídeos produzidos em sala de aula a partir de conceitos aprendidos na disciplina de Filosofia.

As narrativas comunicacionais para crianças estão presentes no artigo “Pesquisa-ação no jornalismo infantojuvenil: o podcast Radinho BdF”, de Juliana Doretto, que tem como objetivo descrever e problematizar um processo de pesquisa-ação no podcast Radinho BdF que visava aprimorar a comunicação

1. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em convergência. *MATRIZES*, v. 8, n. 3, p. 15-33, 2014, p. 15.

2. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 44.

com as crianças a partir das dificuldades encontradas pela redação para produzir conteúdos jornalísticos direcionados ao público infantojuvenil.

O trabalho realizado com alunos do ensino médio sobre possíveis práticas educacionais por meio das eletivas do projeto Inova³ que antecipa a proposta dos itinerários do novo ensino médio a ser implantado em 2022 é abordado no artigo “Encontros entre educomunicação e BNCC a partir das eletivas: o desenvolvimento do protagonismo juvenil por meio dos quadrinhos”, de Leandro Raphael Vicente e Gelson Vanderlei Weschenfelder, no sentido de promover o protagonismo juvenil diante do contexto midiático e suas problemáticas.

As atividades desta edição estão organizadas nos seguintes temas:

- As tecnologias como aceleradoras da educação e a articulação entre as noções de aceleração social do tempo e moderna socialização escolar;
- A transposição didática da prática docente reflexiva para as aulas de Comunicação;
- Narrativas comunicacionais por meio de aparatos tecnológicos: vídeos e podcast.

1. PRIMEIRA ATIVIDADE

1.1 As tecnologias como aceleradoras da educação e a articulação entre as noções de aceleração social do tempo e moderna socialização escolar

O objetivo da atividade é apresentar o estudo do artigo “Tecnologias, aceleração e educação”, de Michelle Prazeres, que analisa a relação entre Educação e Comunicação em busca de construir uma reflexão crítica a partir das possíveis articulações entre as noções de *moderna socialização escolar* e *aceleração social do tempo*. Nesse processo, a autora procura compreender se as ideias de cultura *slow* podem oferecer elementos para compor o repertório desta reflexão.

A atividade é destinada aos alunos e professores de graduação que tenham tecnologia em seus currículos, em especial os da Comunicação e da Pedagogia.

Organizamos a atividade na seguinte sequência didática:

(1) Propor a leitura individual da introdução do artigo e o registro das opiniões sobre os itens a seguir, contextualizando-os:

- A integração das tecnologias aos espaços educativos pode se dar de forma instrumental, conduzida por uma crença de que a mera presença dos aparatos pode melhorar a qualidade na educação...
- Ainda que as mediações vivenciadas da família, escola, dos pares e outras instâncias de socialização interessadas na construção de um ambiente educacional moderno representem um importante papel na modernização da educação via adesão às tecnologias, esse processo é conduzido majoritariamente por políticas públicas e estratégias de grandes corporações para ampliação de público consumidor.

3. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

- Na consonância entre empresas e poder público, encontra-se um otimismo excessivo, que é engrenagem de uma dinâmica que parece alicerçar as políticas e as estratégias de corporações interessadas em promover o acesso e formar usuários orientados para o uso de seus produtos.
- Família, escolas, universidades e organizações sociais disputam a narrativa construída, buscando pautar a necessidade de se formar indivíduos capazes de exercer cidadania digital e não apenas de manejar instrumentos e serem “bons consumidores” neste novo ambiente.

(2) Discutir em grupo os registros dos estudantes, levando-os a refletir sobre o significado apontado por Citelli⁴ de situações encontradas nos espaços educativos por conta da aceleração social do tempo conduzida ou potencializada pela adesão às tecnologias na educação: classes ansiosas; estresse docente; maior carga de trabalho para professores(as); valorização da multifuncionalidade entre educadores(as); reverência ao desempenho e à competição; glorificação da conectividade; apreço ao aluno “empreendedor de si”; enaltecimento da gestão eficaz etc.

(3) Propor que os estudantes em pequenos grupos pesquisem a presença dessas situações apontadas por Citelli nas escolas próximas, tanto públicas quanto privadas, nos relatos de professores e nos meios de comunicação.

(4) Discutir com o grupo de estudantes o que entendem por socialização e cultura das mídias, registrando as diferentes opiniões em um painel e comparando-as com as ideias do artigo. Fazer a leitura do tema “Cultura, socialização e tecnologias”, com destaque para os seguintes itens apontados no artigo:

- Socializar-se seria a capacidade sistemática ou difusa de estabelecer uma visão de mundo por meio de processos formais ou informais, intencionais ou dissimulados de aprendizado;
- Entender a socialização como um processo de negociação que estabelece nos indivíduos uma configuração permite que se compreenda a relação de interdependência entre instâncias e agentes da socialização;
- Cultura das mídias não é apenas em ato de conexão ou simplesmente da cultura inerente à internet ou às conexões em rede, mas da cultura de um tempo, do espírito de uma época.

(5) Discutir com os estudantes o significado que a autora atribui ao tema “A moderna socialização escolar”, a partir das afirmações:

- A moderna socialização escolar é um recurso encontrado para nomear o processo lento, por vezes oculto, de construção de sentidos que produz a crença nas tecnologias em sua relação com a Educação e se converte em medidas práticas de prescrição e adoção de aparatos tecnológicos em espaços educativos;
- Ao compreender que existe um apelo pelas tecnologias, a noção de moderna socialização escolar permite que se reconheça um tipo

4. CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação: os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

de violência simbólica, sutil, doce e difusa de algo que se tornou evidente e paira sobre todos os espaços;

- A moderna socialização escolar é a dinâmica macrossocial que pressiona – por meio de ação prescritiva – tais instituições pela adesão do projeto cibercultural.

(6) Propor a leitura das conclusões da autora, identificando suas considerações sobre os temas: “Velocidade na educação”; “Percepções das temporalidades na educação”; “Aceleração social do tempo”; e “A cultura *slow* para a educação”.

(7) Fazer a leitura em grupo do parágrafo final das considerações finais:

O exercício de olhar para as relações entre Educação e Tecnologias (1) compreendendo a centralidade da comunicação; (2) entendendo as tecnologias como vetores da velocidade e da aceleração; e (3) cotejando as temporalidades e percepções de tempo envolvidas é parte do empenho intelectual de construir e incentivar *a resistência reflexiva da e na Educação*, buscando encontrar o potencial ressonante do processo educativo involucrado na *cibercultura*.

2. SEGUNDA ATIVIDADE

2.1 A transposição didática da prática docente reflexiva para as aulas de Comunicação

A prática reflexiva é apresentada como uma experiência de transposição didática da teoria de Schön⁵ de prática docente para as aulas de Comunicação, e tem como referência o artigo “Experiência sobre o ensino de jornalismo ambiental em sala de aula, uma transposição das teorias de Donald Schön”, de Cristóvão Domingos Almeida, Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini e Igor Aparecido Dallaqua Pedrini. A aprendizagem reflexiva, segundo os autores, foi aplicada à disciplina “Comunicação e Meio Ambiente e Jornalismo Ambiental” do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG), tendo como ponto de apoio o *Botoblog*, blog criado pelos alunos para produção de conteúdo ambiental durante a disciplina.

A atividade é destinada aos estudantes de Comunicação, de Pedagogia e a professores e estudantes do ensino médio e está organizada na seguinte sequência didática:

(1) Propor a leitura da sessão “Donald Schön e a ideia de professor reflexivo” do artigo e responder às questões:

- Descreva a teoria reflexiva de Schön para a educação.
- No processo educativo, como esse pensamento de Schön dialoga com o de Freire?
- O que caracteriza uma educação libertadora?
- Qual a ideia de professor reflexivo ressaltada no texto?

5. SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

(2) Fazer a síntese das respostas dos estudantes tendo como referência as teorias de Schön⁶ e de Freire⁷ apresentadas no artigo.

(3) Solicitar que os estudantes consultem o *Botoblog*⁸, tendo como parâmetro o papel do jornalismo ligado ao método de apuração, entrevista, reportagem e a função reflexiva do processo de produção e de divulgação dos conteúdos.

(4) Comentar o significado do nome do blog e seus objetivos de dar visibilidade à comunidade local e regional, dar voz a ONG, militantes, especialistas e núcleos de pesquisas vinculados a instituições de ensino superior.

(5) Analisar o blog, identificando que, para os professores da disciplina de jornalismo ambiental, ele está vinculado à necessidade de preservação dos ecossistemas planetários, trazendo soluções sustentáveis das ações humanas sobre o ambiente. Segundo os professores e autores do artigo, aprender jornalismo ambiental em sala de aula utilizando-se de um veículo multimídia em uma região no interior do estado garante a veiculação de informações sobre os recursos naturais. Além disso, propicia aos estudantes experiências construtivas no processo de produção de conhecimento, por meio da tríade prática-teoria-prática, baseada nos princípios de Donald Schön.

3. TERCEIRA ATIVIDADE

3.1 Narrativas comunicacionais por meio de aparatos tecnológicos: vídeos e podcast

Com o objetivo de identificar o que representam as narrativas – naturalização, idealização ou desconstrução do real –, temos o artigo “Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba”, de Juliana Goss e José Carlos Fernandes, que trata de uma mostra de vídeos produzidos em sala de aula a partir de conceitos aprendidos na disciplina de Filosofia.

Ainda na mesma perspectiva de criar narrativas comunicacionais, agora com crianças, temos o artigo “Pesquisa-ação no jornalismo infantojuvenil: o podcast *Radinho BdF*”, de Juliana Doretto, que tem como objeto descrever e problematizar um processo de pesquisa-ação no podcast *Radinho BdF*, visando aprimorar a comunicação com as crianças.

A atividade é destinada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores das diferentes áreas do conhecimento do ensino médio, ambos preocupados com o uso de recursos midiáticos e sua ação no processo educativo.

3.2 Professores e estudantes do ensino médio

Para os professores e estudantes do ensino médio, selecionamos o artigo “Pensamento em audiovisual: expressões de mídia e educação de estudantes do

6. *Ibidem*, p. 32-34.

7. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 64.

8. Disponível em: <https://botoblogjor.wixsite.com/botoblog>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ensino médio participantes da Olimpíada Filosófica de Curitiba”, organizada na seguinte sequência didática:

(1) Propor questões para serem discutidas sobre a presença das tecnologias na sala de aula, como:

- Quais as mudanças que a tecnologia trouxe para sua vida escolar?
- Que meios tecnológicos você utiliza para obter conhecimento e informações?
- Na sua opinião qual é o papel da escola na sociedade da informação?
- Na pandemia da covid-19 que desafios você enfrentou para se adaptar ao ensino remoto?
- Você prefere aulas remotas ou presenciais? Justifique sua escolha.

(2) Discutir as opiniões dos estudantes na sala de aula fazendo um painel das mais recorrentes.

(3) Fazer a leitura da introdução do artigo analisado, identificando as questões propostas no artigo e se as considerações dos autores estão presentes nas opiniões dos alunos registradas no painel.

(4) Após a leitura, pedir que os estudantes, organizados em pequenos grupos, produzam vídeos sobre os temas que estão sendo estudados na área de conhecimento do professor que está efetuando a atividade. O professor pode indicar temas ou os estudantes podem selecionar os que são mais significativos para eles.

(5) Na internet existem vários tutoriais para a produção de vídeos; o professor deve sugerir que os estudantes pesquisem como produzir um vídeo usando o celular, lembrando que todos os vídeos partem da organização de um roteiro.

(6) Para o professor de Filosofia indicamos a leitura das sessões “O audiovisual na aula de Filosofia”, “A representação do real” e “Considerações finais” do artigo.

4. PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentamos o artigo “Pesquisa-ação no jornalismo infantojuvenil: o podcast *Radinho Bdf*”.

(1) Propomos a leitura do artigo, em especial a introdução e a sessão “Rádio, jornalismo e infâncias brasileiras”.

(2) Pesquisar o que é o podcast e como funciona⁹.

(3) Buscar na rede podcast destinado ao público infantojuvenil, registrando sua programação.

(4) Ouvir os podcasts propostos no artigo: *Radinho Bdf*¹⁰ e *Unespinha*¹¹. Registrar a programação de cada um, fazendo a análise comparativa de seus conteúdos e, se possível, gravar para levar para as salas de aula.

(5) Ler as considerações finais do artigo, analisando a pertinência das colocações a partir de sua experiência com as programações dos podcasts ouvidos.

9. SOARES, Renato.

O que é podcast?

Escola Educação, [s. l.],

2 set. 2019. Disponível em:

<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-podcast/>.

Acesso em: 20 abr. 2022.

10. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/radioagencia/podcasts/radinho-bdf>.

Acesso em:

20 abr. 2022.

11. Disponível em: <https://www.radio.unesp.br/unespinha>.

Acesso em:

20 abr. 2022.

5. QUARTA ATIVIDADE

5.1. Práticas educacionais por meio de eletivas (itinerários)

Com a implantação do novo ensino médio¹² e como estabelecido nas DCNEM/2011¹³, os estudantes dessa etapa da educação não devem ser caracterizados como um grupo homogêneo. Assim, apresentamos o artigo “Encontros entre educação e BNCC a partir das eletivas: o desenvolvimento do protagonismo juvenil por meio dos quadrinhos”, de Leandro Raphael Vicente e Gelson Vanderlei Weschenfelder, que visa promover o protagonismo juvenil diante do contexto midiático e suas problemáticas.

A atividade, que é destinada aos professores do ensino médio e estudantes de graduação de Filosofia, Pedagogia e Comunicação, está organizada na seguinte sequência didática:

(1) Leitura da sessão “BNCC e o protagonismo juvenil” e discussão em grupo destacando os seguintes pontos: o novo ensino médio, BNCC, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), as disciplinas “Projeto de Vida”, “Tecnologia” e as eletivas.

(2) Pesquisar nos documentos oficiais como esses pontos são apresentados. Sugerimos os sites da Base Nacional Comum Curricular¹⁴ e do projeto Inova.

(3) Ler a sessão “Eletiva ‘Filosofando em Quadrinhos’”. Discutir os itens:

- Quais as possibilidades de criação de eletivas em sua escola?
- Como usar as Histórias em Quadrinhos em sua sala de aula¹⁵?
- Quais as possibilidades de fazer HQ em sua escola, em alguma área do conhecimento?

(4) Propor que os alunos escolham uma área do conhecimento e criem quadrinhos. Podem ser de conteúdo ou discussão de situações como violência, meio ambiente, saúde, ética, racismo etc.

(5) Discutir com os alunos o tema escolhido e a produção dos quadrinhos. Para subsidiar o professor, sugerimos a leitura da sessão “Práticas educacionais por meio das eletivas” no artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2011-pdf/8016-pceb005-11>. Acesso em: 20 abr. 2022.

12. NOVO ensino médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022. **Governo do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em: 20 abr. 2022.

13. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2011-pdf/8016-pceb005-11>. Acesso em: 20 abr. 2022.

14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

15. BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CITELLI, Adilson (org.). **Comunicação e educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 64.

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

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidade em convergência. **MATRIZES**, v. 8, n. 3, p. 15-33, 2014.

NOVO ensino médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022. **Governo do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Renato. O que é podcast? **Escola Educação**, [s. l.], 2 set. 2019. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-podcast/>. Acesso em: 20 abr. 2022.